



**Universidade Técnica de Lisboa**  
**Faculdade de Motricidade Humana**



**DO PENSAR AO PLANEAR: Análise das Decisões  
Pré-Interativas de Planeamento de Professores de  
Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado**

Dissertação elaborada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da  
Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica

**Orientador: Doutor Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário**

**FRANCIS NATALLY DE ALMEIDA ANACLETO**

**2008**



**Universidade Técnica de Lisboa**  
**Faculdade de Motricidade Humana**



**DO PENSAR AO PLANEAR: Análise das Decisões  
Pré-interativas de Planeamento de Professores de  
Educação Física em Estágio Curricular  
Supervisionado**

Dissertação elaborada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da  
Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica

**Orientador: Doutor Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário**

**Júri**

**Presidente:** Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa

**Vogais:** Doutor Carlos Alberto Serrão dos Santos Januário

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Doutor José Henrique dos Santos

**FRANCIS NATALLY DE ALMEIDA ANACLETO**

**2008**

***“Dedico este estudo a um grande amigo que esta sempre ao meu lado, lembrando-me quem eu fui quem eu sou e preparando-me para o que eu serei...”.***

***Provérbio Árabe***

***Não digas tudo o que sabes;  
Não faças tudo o que podes;  
Não acredite em tudo o que ouves;  
Não gaste tudo o que tens...***

***Porque:***

***Quem diz tudo o que sabe;  
Quem faz tudo o que podes;  
Quem acredita em tudo o que ouve;  
Quem gasta tudo o que tem...***

***Muitas vezes:***

***Diz o que não convém;  
Faz o que não deve;  
Julga o que não vê  
Gasta o que não pode...***

***“Desejo exprimir minha gratidão a Deus, ao meu Anjo da Guarda e a todas as forças da Mãe Natureza que diretamente contribuíram para a realização deste estudo”. Agradeço aos gestores e supervisores das Instituições pela atenção e cooperação; e de maneira especial aos meus colegas do Curso de Mestrado e a Professora Isabel Montandon, aos funcionários da Faculdade de Motricidade Humana, aos meus professores que me serviram de referência com ética e profissionalismo e aos meus pais indiretamente me proporcionaram a oportunidade de um dia formar na melhor faculdade já existente, a faculdade da “VIDA...”***

***Em especial ao meu orientador, Carlos Januário, e aos amigos Professores Marcos Onofre, José Diniz, Francisco Carreiro da Costa, Domingues Fernandes e António Rodrigues pelo apoio, ensinamentos e atenção prestados.***

***A vocês todos o meu amor e gratidão.”***

## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO I – Objeto do Estudo .....</b>	<b>13</b>
1 – INTRODUÇÃO .....	13
3 – OBJETIVOS .....	17
4 – REPRESENTAÇÃO DO PROBLEMA .....	20
5 – JUSTIFICATIVA .....	21
<b>CAPÍTULO II – Revisão da Literatura.....</b>	<b>23</b>
1 – INTRODUÇÃO .....	23
2 – INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO .....	24
2.1 – A Importância da Investigação Educacional.....	24
2.2 – Paradigmas de Investigação .....	26
2.2.1 – Conceito de Paradigma .....	26
2.2.1.1 – Investigação Quantitativa versus Investigação Qualitativa.....	28
2.2.1.2 – Hibridismo Metodológico .....	32
2.2.1.3 – Características das Linhas de Investigação sobre a Didática.....	37
2.2.1.3.1 – <i>Característica da Linha de Investigação Didática Quantitativa</i> .....	38
2.2.1.3.2 – <i>Característica da Linha de Investigação Didática Qualitativa</i> .....	40
2.2.2 – Síntese .....	44
2.3 – O Pensamento do Professor .....	45
2.3.1 – Origem da Investigação sobre o Pensamento dos Professores.....	45
2.3.2 – Dimensões da Pesquisa.....	48
2.3.2.1 – As Tomadas de Decisão no Ensino.....	48
2.3.2.2 – O Processo Decisório do Ensino referente à Planificação .....	51
2.3.2.2.1 – <i>Pensamento e Decisões Pré-Interativas</i> .....	52
2.3.2.2.2 – <i>Pensamento e Decisões Pós-Interativas</i> .....	53
2.3.2.2.3 – <i>Pensamento e Decisões Interativas</i> .....	53
2.3.3 – Síntese .....	54
2.3.4 - Contribuições da investigação sobre o Pensamento do Professor .....	55
2.3.4.1 – Na Concepção do Ensino.....	55
2.3.4.2 – Na Investigação em Educação .....	56
2.3.4.3 – Na Formação de Professores.....	56
2.3.4.4 – Na Relação dos Processos de Planeamento e Experiência Profissional .....	60

<b>CAPÍTULO III – Métodos e Procedimentos.....</b>	<b>63</b>
1 – INTRODUÇÃO .....	63
1.1 – Métodos de Investigação no Pensamento do Professor .....	63
1.2 – A Validade do Métodos de Pesquisa.....	65
1.3 – Decisões Pré-Interactivas: Dimensões e Categorias .....	68
2 –AMOSTRA.....	68
3 – INSTRUMENTOS.....	69
3.1 – A Entrevista na Investigação sobre o Pensamento do `Professor.....	69
4 – PROCEDIMENTOS.....	73
5 – TRATAMENTO ESTATÍSTICO .....	75
5.1 – A Análise de Contéudo.....	75
5.1.1 –Principais Vantagens.....	77
5.1.2 – Suas Limitações .....	77
5.1.3 – A Legitimidade de Codificação na Análise de Conteúdo .....	77
6 – CUIDADOS ÉTICOS .....	78
7 – LIMITAÇÕES DO ESTUDO .....	78
<b>CAPÍTULO IV – Apresentação e Discussão dos Resultados.....</b>	<b>80</b>
1 – INTRODUÇÃO .....	80
2 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS .....	82
2.1 – Preocupações Práticas.....	82
2.2 – Diferenciação do Ensino.....	85
2.3 – Pensamento Didático .....	88
2.4 - Diagnóstico de Alunos.....	93
2.5 – Sistemas Decisórios .....	97
3 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	100
3.1 – As Preocupações Práticas dos Professores Estagiários .....	100
3.2 – Atitudes de Diferenciação de Ensino dos Professores Estagiários .....	101
3.3 – Os Pensamentos Didáticos dos Professores Estagiários.....	104
3.4 – O Diagnóstico de Alunos dos Professores Estagiários.....	105
3.5 – Os Sistemas Decisionais dos Professores Estagiários .....	107
<b>CAPÍTULO V – Conclusões .....</b>	<b>111</b>
1 – CONCLUSÕES .....	111
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>116</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>120</b>

Apêndice A .....	120
Apêndice B .....	121
Apêndice C .....	122
Apêndice D .....	123
Apêndice E .....	124
Apêndice E .....	125
Apêndice F .....	126
Apêndice G .....	127
Apêndice H .....	128
Apêndice I .....	129



## **Quadros**

Quadro 1 – Variáveis pré-interativas ilustrativas da aula 1.....66

Quadro 2 – Dimensão e Categorias das Variáveis Pré-Interativas.....68

## **Figuras**

Figura 1 – Modelo de investigação sobre as decisões pré-interativas dos professores estagiários de Educação Física.....20

Figura 2 – Propósito da investigação qualitativa educacional de Tesc.....31

Figura 3 – Modelo de investigação no ensino de Winne & Marx.....41

Figura 4 – Modelo ecológico do ensino de Doyle.....42

Figura 5 – Modelo de pensamento e ação do professor de Clark & Peterson .....47

Figura 6 – Modelo sobre os juízos e decisões didáticas dos professores de Shavelson & Stern.....50

Figura 7 – Dimensão de análise dos métodos de investigação no pensamento do professor de Januário.....71

## **Tabelas**

Tabela 1 – Análise das Preocupações Práticas na 1ª Entrevista.....	82
Tabela 2 – Análise das Preocupações Práticas na 2ª Entrevista.....	83
Tabela 3 – Análise das Preocupações Práticas na 3ª Entrevista.....	84
Tabela 4 – Análise das Preocupações Práticas nas Três Entrevistas.....	84
Tabela 5 – Análise da Diferenciação do Ensino na 1ª Entrevista.....	85
Tabela 6 – Análise da Diferenciação do Ensino na 2ª Entrevista.....	86
Tabela 7 – Análise da Diferenciação do Ensino na 3ª Entrevista.....	87
Tabela 8 – Análise da Diferenciação do Ensino nas Três Entrevistas.....	87
Tabela 9 – Análise dos Pensamentos Didáticos na 1ª Entrevista.....	88
Tabela 10 – Análise dos Pensamentos Didáticos na 2ª Entrevista.....	90
Tabela 11 – Análise dos Pensamentos Didáticos na 3ª Entrevista.....	91
Tabela 12 – Análise dos Pensamentos Didáticos nas Três Entrevistas....	92
Tabela 13 – Análise do Diagnóstico de Alunos na 1ª Entrevista.....	93
Tabela 14 - Análise do Diagnóstico de Alunos na 2ª Entrevista.....	94
Tabela 15 – Análise do Diagnóstico de Alunos na 3ª Entrevista.....	95
Tabela 16 – Análise do Diagnóstico de Alunos nas Três Entrevistas.....	95
Tabela 17 – Análise dos Sistemas Decisionais na 1ª Entrevista.....	97
Tabela 18 – Análise dos Sistemas Decisionais na 2ª Entrevista.....	97
Tabela 19 – Análise dos Sistemas Decisionais na 3ª Entrevista.....	98
Tabela 20 – Análise dos Sistemas Decisionais nas Três Entrevistas.....	99

## RESUMO

Inicia-se o estudo com a seguinte interrogativa: No âmbito do Pensamento do Professor, quais são as decisões pré-interativas dos professores estagiários do Curso de Educação Física, quando estão a planificar a sua ação educativa? A amostra é de 20 professores em Estágio Curricular Supervisionado. Para coleta de dados utilizou-se a entrevista retrospectiva. Os resultados são apresentados em tabelas, objetivando organizar as categorias de pensamento (Preocupações Práticas, Diferenciação do Ensino, Pensamentos Didáticos, Diagnóstico de Alunos, Sistemas Decisorios e Experiência Profissional), ou seja, dentro das áreas de pensamento e/ou momentos de reflexão dos professores, referentes ao processo prévio de ensino. A análise dos resultados, através das entrevistas, seguiu genericamente os dados da literatura, e foi possível constatar a importância que o planeamento tem para estes professores: é uma ferramenta que lhe possibilita autonomia, controle e promove mudanças em suas práticas pedagógicas, permitindo estabelecer suas metodologias, fazer seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas a seus alunos segundo o interesse ou suas necessidades e dificuldades.

Palavras-chave: Educação Física, Planeamento, Decisões pré-interativas, Pensamento do professor.

## **ABSTRACT**

The study begins with the following interrogative: At the Teacher's Thought scope, which are the preactive decisions of the Physical education beginning teachers, when are they to plan his/her educational action? The sample was 20 teachers in Supervised Practices. For data collection was used retrospective interview. The results are presented in tables, aiming at to organize thought categories (Practical Concerns, Teaching Differentiation, Didactic Thoughts, Students Diagnosis, System to Decide, and Professional Experience), in other words, inside of the thought areas and/or moments of the teachers' reflection, regarding the previous process of teaching. The analysis of the results, through the interviews, proceeded generic the data of the literature, and it was possible to verify the importance that planning has for these teachers: it is a tool that makes possible him/her autonomy, control and it promotes changes in their pedagogic practices, allowing to establish their methodologies, to select contents and of more appropriate pedagogic activities to their students according to the interest or their needs and difficulties.

Key-words: Physical education, Planning, Preactive decisions, Teacher Thinking.

## **CAPÍTULO I – Objeto do Estudo**

### **1 – INTRODUÇÃO**

Pretendemos com este estudo sobre os acadêmicos que cursam a disciplina Estágio Curricular Supervisionado realizar uma análise da sua atuação e seu comportamento no campo da prática docente. Podemos dizer que utilizamos o chamado “*Olhar Antropológico*” (Daolio, 1995) para colocar em foco a atuação destes futuros professores nas escolas, não em termos exclusivamente fisiológicos, pedagógicos, sociológicos ou psicológicos, mas no aspecto relacional que engloba todos eles, já que na sua prática cotidiana os professores constroem significados sobre esses elementos comportamentais. Daolio (1995) salienta que os professores de Educação Física, como seres sociais que são e imersos numa dinâmica cultural, possuem um universo de representações sobre o mundo, o corpo, a atividade física, a profissão que exercem, a escola, etc., que define e orienta a atividade profissional na área. Assim, compreende-se que, devemos considerar a sua ação como ligada a esse conjunto de representações e não como um dado isolado. O que os professores fazem é importante e significativo, mas também o é as formas como eles justificam, explicam e procuram sentido naquilo que fazem.

Muitos estudos têm-se debruçado sobre este objeto de estudo. Estudou-se o currículo das faculdades que preparam esses professores concluindo-se, de maneira geral, que as disciplinas técnico-esportivas são predominantes, levando esses profissionais a uma falta de embasamento teórico que possa conduzir a uma transformação da sua prática. Várias pesquisas constatarem a ênfase curricular de disciplinas da área biológica e o número insignificante de disciplinas da área das ciências sociais e humanas (Carmo 1982; Gallardo 1988). Alguns estudos investigaram o nível de consciência política dos professores, concluindo que sua prática reproduz os valores vigentes da sociedade capitalista (Coutinho 1988; Ferreira 1984). Um outro grupo de pesquisas investigou os determinantes históricos que influenciaram a prática de Educação Física ao longo dos anos no Brasil (Betti 1991; Castellani Filho 1988; Soares 1994). Outras pesquisas procuram analisar as competências didáticas necessárias ao professor de Educação Física e traçar o seu perfil ideal (Faria 1985; Santos 1984). Algumas

pesquisas analisaram diretamente o trabalho dos professores (Cavallaro 1990; Moreira 1990; Pires 1990). Outras ainda, preocuparam-se com os procedimentos de avaliação adotados pelos professores de Educação Física (Figueiredo 1988). Entretanto, poucas investigações em Educação Física preocuparam-se em analisar o *Processo de Ensino* e o *Comportamento do Professor* na sala de aula. Assim, esta pesquisa tem a intenção de investigar a dimensão pré-interativa dos processos de pensamentos e decisões que direcionam a intervenção educativa e lhes dão um sentido. Esta assunção deve-nos levar a considerar a *história* do professor estagiário (e da aula), bem como os antecedentes da intervenção – as *Decisões de Planejamento*.

O presente estudo encontra-se organizado em 6 capítulos:

- O Capítulo I, onde se defini o objeto do estudo, enunciado do problema, os objetivos e sua justificativa;
- O Capítulo II, onde contextualiza-se na revisão de literatura uma síntese dos estudos no âmbito dos processos de pensamento do professor, onde se explicita a origem e as linhas de investigação bem como características peculiares de cada uma delas e os contributos da investigação sobre o pensamento dos professores.
- O Capítulo III, momento onde se explicita os métodos de investigação no âmbito do pensamento do professor, as estratégias e instrumentos de pesquisa bem como a validação do método e sua legitimidade. Clarifica-se também qual a população do estudo, os instrumentos, métodos e procedimentos utilizados na recolha e análise dos dados que subsidiaram a base do presente estudo.
- O Capítulo IV, destinado a análise e discussão dos resultados.
- O Capítulo V, onde se averigua as conclusões e se explicita algumas recomendações, que se consideram pertinentes para trabalhos complementares ou que se encontram no mesmo âmbito temático.
- O Capítulo VI, contem as referências bibliográficas e os anexos que serviram de base à elaboração da presente dissertação.

## 2 – ENUNCIADO DO PROBLEMA

Esta pesquisa, integrada na área de investigação conhecida por *Pensamento do Professor* [*teacher thinking*, em inglês], tem por finalidade conhecer a forma como os estagiários do Curso de Educação Física representam a organização e gestão da planificação, procurando identificar e compreender, através da verbalização dos próprios estagiários, que pensamentos e decisões tomam durante o ato de planificar sua intervenção pedagógica, ou seja, a questão geral, a qual orienta e guia a pesquisa é a seguinte:

***No âmbito do Pensamento do Professor quais são as decisões pré-interativas dos professores estagiários do Curso de Educação Física quando estão a planificar a sua ação educativa?***

A representação que o professor elabora da sua intervenção resulta sempre de um processo de formulação e reformulação contínuo de decisões relativas a problemas que se deparam no seu dia a dia.

As decisões de planificação, pelo seu valor preditivo como decisões de *interface* entre o currículo e o ensino e, também, entre a estrutura conceptual e operacional dos professores, ocupam um lugar de destaque para o desenrolar da atividade de ensino. Na verdade, os estudos têm demonstrado que as decisões durante o ensino se traduzem, na sua maior parte, em ajustamentos das decisões previamente definidas (Januário, 1996).

Resultando, em grande parte, a intervenção do docente das decisões que tomou, estas se definem num quadro temporal diferenciado, traduzindo os processos de pensamento que ocorrem durante a intervenção na sala de aula, ou seja, os pensamentos e decisões interativas, como processos que têm lugar antes e depois da intervenção pedagógica, ou sejam, os pensamentos e decisões pré-interativas e pós-interativas.

Como forma de sistematização, Clark & Peterson (1986) identificam três categorias de processos de pensamento:

- Teorias e Concepções dos Professores (*“Teachers’ Theories and Beliefs”*) – os construtos mais gerais que embasam as decisões mais operacionais;
- Planejamento do Professor (*“Teacher Planning”*) – conjunto de pensamentos e decisões pré-interativas e pós-interativas;

➤ Pensamentos e Decisões Interativas (*“Teachers’ Interactive Thoughts and Decisions”*), que representam o cenário psicológico interior durante a interação pedagógica.

São vários os estudos no âmbito do modelo de estudo do Pensamento do Professor que apontam tanto para uma diversidade na atividade de elaboração do planejamento em cada professor, resultante não só de aspectos associados a características pessoais, nomeadamente o nível de experiência e o nível de ensino lecionado, mas também, relativamente aos modelos e funções atribuídas à planificação.

No domínio da caracterização do planejamento, a valorização da atividade de ensino, enquanto fator de planejamento parece ser uma constante nos estudos realizados.

Entre as decisões assumidas pelos professores, fundamentalmente as que se reportam aos comportamentos de ensino, assumem particular destaque as que se relacionam com os métodos e técnicas de ensino, seguindo-se-lhe as decisões relativas aos conteúdos de ensino, aos aspectos temporais, aos objetivos e à avaliação (Charlier, 1989).

Januário (1992) aponta para a influência do nível de experiência profissional nas decisões de planeamento, mais concretamente nas decisões pré-interativas, distinguindo professores com experiência e professores estagiários, nomeadamente:

- Como meio de legitimação das decisões pré-interativas;
- Como fator responsável pela complexidade do processo de planeamento, nos professores experientes.

Ainda segundo o autor, se as competências adquiridas pelo professor parecem constituir um manancial de recursos decisoriais, com maior expressão à medida que se avoluma a experiência profissional dos professores, formando a sua *“memória profissional”*, contudo, face à importância assumida pela matéria de ensino no planejamento do professor, torna-se pertinente questionar sobre o nível de interferência desta outra variável, o domínio da matéria de ensino.



### 3 – OBJETIVOS

Desde o final da década de 70, a sociedade educacional brasileira discute em suas várias associações a formação de professores, procurando nortear o que existe em comum nessa formação para os diversos níveis de ensino, objetivando um currículo que consolide os saberes necessários para uma sólida formação teórica e nas relações teoria e prática que proporcionam as condições para o saber-fazer dos professores iniciantes, que irão ensinar um determinado conteúdo na escola fundamental e média (Carvalho e Gil, 1993).

Januário (1996) explicita que no ensino o desenvolvimento de modelos de investigação tem vindo a valorizar cada vez mais a função do docente, decorrente também de orientações de descentralização curricular e de autonomia das escolas, como um complexo processo de interação, onde a análise da relação professor/aluno vai para além dos comportamentos que são observáveis.

Assim, torna-se necessário olhar para o que está por detrás, para o que condiciona, determina e desencadeia esses comportamentos, para Teixeira (*apud* Dayrell, 1996) trata-se de uma relação *face-a-face*, em cotidianos de convivência na instituição escolar, um ambiente destinado aos processos didático-pedagógicos. São também relações de conflito e de tensão, visto que professores e alunos ali estão em distintos lugares e posições de poder, quando não distanciados por suas faixas de idade, por diferenças de origem e localização social, pertencimentos éticos, diversidade de linguagem, de habitus.

O quadro panorâmico que traçamos acima mostra que a atividade docente é constantemente desafiada pela natureza imprevisível, ambígua e contraditória das interações dentro e fora da sala de aula. Para poder negociar perspectivas e tomar decisões válidas para todo grupo, os professores precisam aprofundar o questionamento e a compreensão desses significados (Garrido, 1996).

O papel do professor manifesta-se de formas diferentes de acordo com as suas características; mais ou menos activo na inovação e na mudança, mais ou menos resistente, de acordo com factores como a idade, os anos de serviço, a experiência profissional, o conhecimento científico, a preparação pedagógica, a percepção do seu papel, as suas crenças e representações, os seus valores e atitudes pessoais (Zabalza, 2002).

Explicitam Clark & Peterson (1986) que a importância da decisão na atividade docente tem por base uma imagem de professor reflexivo e racional que emite juízos, com crenças próprias, toma decisões e cujos comportamentos são orientados pelos seus pensamentos, construtos mais gerais e concepções educativas.

Analisar o que acontece nos momentos mais enriquecedores da aula é um enfoque bastante estudado pelos pesquisadores (Garrido, 1996). A *“reflexão sobre a prática”* (Schön, 1992) beneficia-se da interlocução e da partilha também por outras razões. Viabiliza projetos conjuntos, potencializando a introdução de novas práticas na escola e diminuindo os riscos e as resistências inerentes aos processos de mudança. Transforma a vida escolar ao criar uma *“cultura de análise”* em que os professores examinam constantemente suas práticas intelectuais e sociais (Garrido, Pimenta e Moura, 2000).

Como a reflexão está voltada para a transformação das práticas pedagógicas, a atuação do professor caracteriza-se como um trabalho de *pesquisa-ação*, em que reflexão e ação, teoria e prática se articulam para reconstruir e aperfeiçoar as atividades curriculares. Neste contexto, o professor torna-se um produtor de conhecimento prático sobre o ensino (Elliot, 1998). Fá-lo nas condições da sala de aula (ou quadra), realidade multifacetada, que exige dele domínio do conhecimento da disciplina, sensibilidade e constante tomadas de decisão para (re)equilibrar a rica trama de interações manifestas e ocultas que aí ocorrem (Garrido, 1996).

Assim, é reconhecido, por isso, que as mudanças nas práticas educativas dependem em grande medida das mudanças pessoais e sociais protagonizadas pelos professores, pois são eles quem intervêm, acompanham, conduzem, criam, reformulam e aperfeiçoam as condições e os estímulos mediadores para o processo de construção do conhecimento pelo aluno (Zeichner, 1993 e 1998).

Este é um ponto bastante importante na formação inicial e permanente de professores, pois várias pesquisas têm mostrado que a principal dificuldade para que os professores se envolvam realmente na implantação de propostas inovadoras é a falta de domínio das questões fundamentais do conhecimento adquiridas durante sua formação (Tobin e Espinet, 1989; Ostermann e Moreira, 2000; Terazzan *et al.*, 2000). Reconhecemos que existe uma forte correlação entre conhecer o conteúdo que se deve ensinar, isto é, o domínio do conteúdo

pelo professor e como esse conteúdo deve ser organizado, planejado e trabalhado com o aluno, isto é, o conteúdo escolar.

Portanto, não basta dominar os saberes a ensinar, é necessário para a sua transposição, planificar e organizar as situações de aprendizagem, analisar as dificuldades dos alunos e promover a diferenciação pedagógica, em suma, um conjunto de habilidades e de competências acrescidas em relação a classes de ensino regular com alunos que seguem um desenvolvimento típico e que são sujeitos de uma “*Trama Escolar*”.

Desta forma, esta pesquisa incide nos processos cognitivos – os *Processos de Pensamento* dos professores, analisando os seus pensamentos, as suas decisões, crenças, motivações e atitudes que influenciam diretamente no *processo de planejamento* de suas aulas. Assim, considerando a problemática desta pesquisa, vamos nos debruçar na análise, identificação e descrição das decisões prévias que são adotadas pelos professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado, isto é, como pensam e quais são as características de pensamento desses professores. Ao planificar, o estagiário confronta-se com as suas idéias e crenças, com os seus conhecimentos teóricos e a realidade do contexto no qual irá ser desenvolvida a sua planificação.

Sabendo que a atividade de planejamento deriva de um conjunto de pensamentos e decisões assumidos antes das aulas, influenciados pelo conjunto de experiências de cada estagiário, definimos como objetivos para este trabalho:

- Descrever as características dos pensamentos da fase pré-interativa de professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado;
- Identificar as decisões pré-interativas de planejamento dos professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado.

#### 4 – REPRESENTAÇÃO DO PROBLEMA

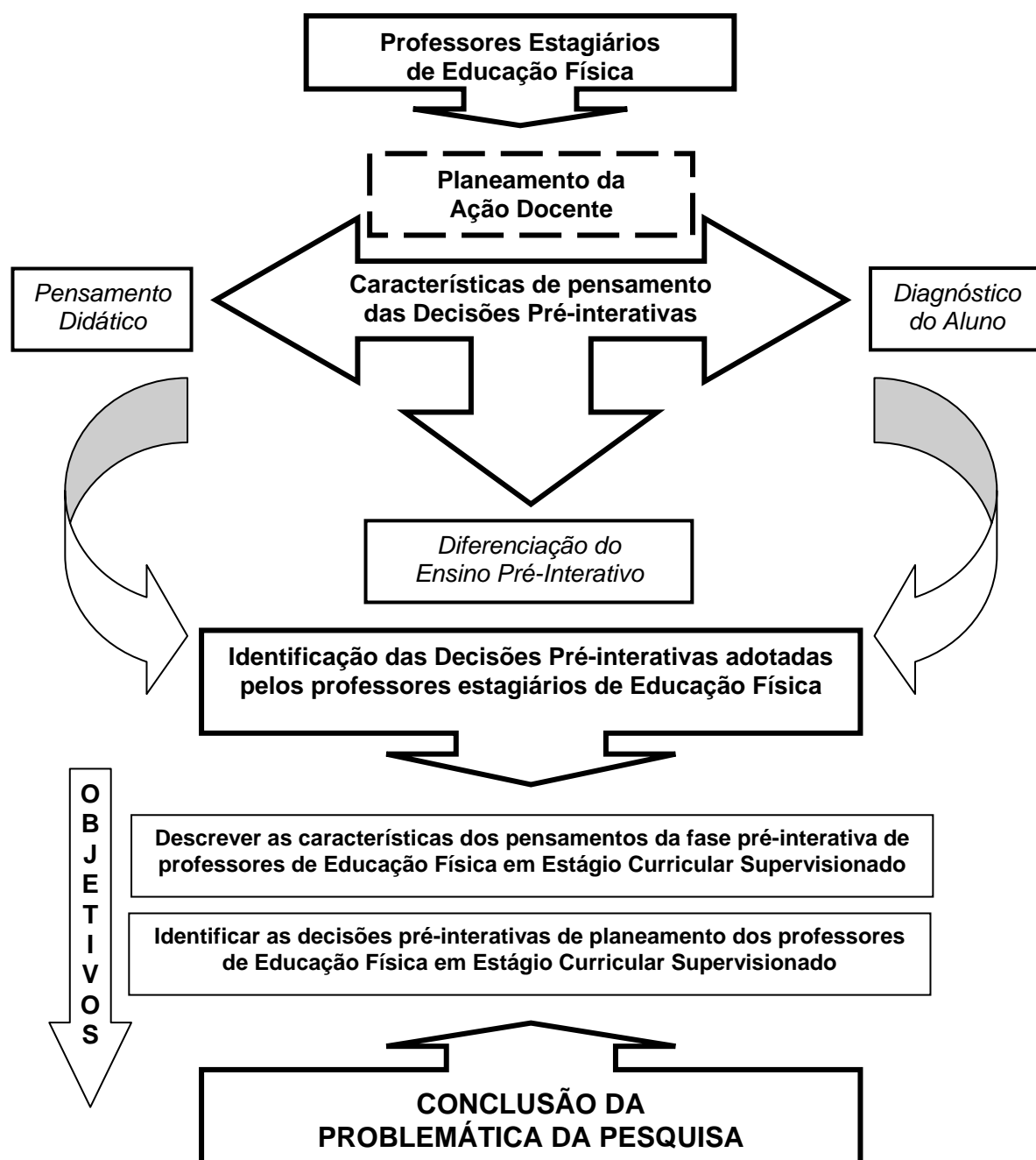


Figura 1. Modelo de investigação sobre as decisões pré-interativas dos professores estagiários de Educação Física

## 5 – JUSTIFICATIVA

Considerando que todos os fenômenos e realidades sócio-históricas, ou como tudo o que é humano, os professores são um “*dado-dando-se*”, qual seja, ser professor é estar sempre se fazendo, num permanente constituir-se. Os professores exercem sua atividade e se constituem como tal em contextos sociais e históricos, dimensionados em estruturas, instituições e processos resultantes das escolhas e contingências da ação humana. Seu fazer e pensar, seus saberes e representações não emergem no vazio, mas em espaços macro e microsociais, fluentes em tempos históricos – contextos de factividade e potencialidade, de limites e horizontes, de temporalidade (Teixeira *apud* Dayrell, 1996). Assim, professores são contemporâneos de seu próprio tempo e contexto, como também são memória.

Considerando ainda que a sala de aula pode ser um espaço formador para o aluno. Espaço em que ele aprende a pensar, elaborar e expressar melhor suas idéias e a ressignificar suas concepções, ao ser introduzido no universo dos saberes teoricamente elaborado e nos procedimentos científicos de análise, interpretações e transformação da realidade. Esta mesma sala de aula pode ser também um espaço formador do professor. A formação inicial não pode dar conta da variedade e da complexidade de situações com as quais o futuro professor se defrontará. Nem ele estaria maduro para assimilar todos os desafios que a prática pedagógica coloca. A sala de aula e a escola podem favorecer o aperfeiçoamento profissional do professor, na medida em que ele considere as práticas que aí acontecem como objeto de análise, tendo em vista a proposição de alternativas que qualifiquem o ensino e melhorem a aprendizagem (Garrido, 1996).

Por analogia, também o estudo do ensino e do comportamento do professor na sala de aula apenas pode ser considerado na sua intencionalidade quando se analisa, não só a dimensão exterior do comportamento, mas também a dimensão interior da conduta – os pensamentos e decisões antecedentes, que guiam a intervenção educativa e lhes dão um sentido. Decisões posteriores irão avaliar as decisões de intervenção – processo que, por sua vez, influenciará novamente as decisões primeiras. Esta assunção deve-nos levar a considerar a “*história*” do professor (e da aula), bem como os antecedentes da intervenção na sala de aula – as “*decisões de planejamento*” (Januario, 1996).

Como desenvolver a capacidade de pensar do professor? Como aproveitar os conhecimentos que ele traz para a sala de aula? Quais as diferenças entre cultura do professor e a cultura escolar? Quais as dificuldades que ele encontra para empreender o processo de mudança em suas crenças, valores e concepções? Como pode o professor observar e analisar suas aulas de modo mais sistemático e objetivo? Quais referenciais usar para entender e dar sentido ao que acontece em suas aulas? Qual é o melhor planejamento? Como essa *atividade de reflexão* pode contribuir para a melhoria do processo de planejamento?

Assim, a presente pesquisa, pautada em uma revisão sobre os *Processos de Pensamento do Professor*, justifica-se pela importância de oferecer subsídios para o professor elucidar essas questões e entender os múltiplos aspectos relacionados aos processos de aprendizagem, ao ato de ensinar e de *planejar*, podendo repensar o sentido do seu trabalho, rever suas práticas com menos (des)culpas e se apropriar de procedimentos e referenciais para tornar-se ele mesmo um investigador e produtor de conhecimentos sobre o ensino.

## CAPÍTULO II – Revisão da Literatura

### 1 – INTRODUÇÃO

A preocupação com os quadros de referência que informam, dão significado e rumos às nossas práticas é importante para uma formação mais adequada do pesquisador. Quando o estudante se prepara unicamente para provas, sem a preocupação com o conhecimento e o saber reflexivo, poderá obter títulos, porém não terá construído sua aprendizagem.

Em virtude desse tipo de pensamento preocupamos em considerar uma revisão de caráter científico, que demonstre preenchimento de critérios previstos à luz do paradigma do pensamento do professor, referendando em estudos da comunidade científica que adentra no oculto das concepções docentes, mais especificamente nas concepções de professores. Ademais, cientes de que só é considerado científico o conhecimento gerado dentro de um processo que cumpre os requisitos sistemáticos de relevância explicativa e de contrastabilidade empírica, sejam estas de caráter dedutivista ou geradas através de explicações probabilísticas.

Em um primeiro momento elucidaremos os conceitos e dimensões da investigação educativa e seus respectivos paradigmas de investigação, diante da dicotomia quantitativa e qualitativa, apresentando suas características e bases metodológicas. Seguidamente adentraremos literalmente no âmbito do paradigma do pensamento do professor, desde a sua origem até as suas dimensões de estudo. Na terceira parte da revisão explanaremos os contributos desta linha de investigação no âmbito do ensino, da investigação em educação na formação de professores e nas perspectivas da planificação e a experiência profissional e finalizamos pela descrição do *layout* dos métodos de investigação, estratégias e instrumentos utilizado para levantamento da informação, o processo de análise dos dados suas vantagens e limitações e a validação do método utilizado nas investigação no âmbito do paradigma do pensamento do professor.

Antes de mais é preciso esclarecer que as elucidações aqui citadas e organizadas nesta revisão literária partem de minha primeira experiência e contanto com a pesquisa em educação, mas especificamente com esta linha de investigação que é o *pensamento do professor*, onde me aventurei a arquitetar da

maneira que melhor compreendi e que me possibilitou uma lucidez metodológica a respeito deste paradigma, indagando e questionando acerca de seus processos científicos, contributos, seus limites e possibilidades.

## **2 – INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

### **2.1 – A Importância da Investigação Educacional**

A investigação educacional até a década de 80 era um campo dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística. Após a publicação da primeira edição de *“Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos”*, em 1982, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (Biklen & Bogdan, 1994).

Faz-se investigação por várias razões e para diferentes audiências. Tradicionalmente, os acadêmicos categorizaram a investigação em dois tipos: *“fundamental e aplicada”*. O objetivo da investigação fundamental é o de aumentar o nosso conhecimento geral. A audiência para este tipo de investigação são as comunidades acadêmicas e científicas. Tal como no exemplo brasileiro, os esforços de investigação aplicada visam resultados que possam ser diretamente utilizados na tomada de decisões práticas ou na melhoria de programas e sua implementação. A investigação aplicada dirige-se a vários tipos de audiências (professores, administradores, políticos, pais e alunos), possuindo, contudo a preocupação pelas implicações práticas imediatas (Schein, 1987).

Segundo Estrela (*apud* Pacheco, 1995), quando se fala em investigação educacional, dois requisitos tornam-se obrigatórios: “que seja científica (*pautada pela sistematicidade e pelo rigor*) – e que seja pedagógica (*adequada ao objeto de estudo*)”.

Como para os restantes campos, a investigação educacional, devido em parte ao ensino com atividade complexa e à grande diversidade das suas dimensões de estudo caracteriza-se, quer pela multiplicidade quer pela dependência contextual (Zabalza *apud* Pacheco, 1995: 10).



Dependência contextual, pois o investigador não pode dissociar-se de um contexto sociocultural em que está inserido. Partilham muitas das questões teóricas e metodológicas com outros investigadores, porém com uma especificidade própria, comprometendo-se deliberadamente com uma linha e rumo de investigação.

A multiplicidade observa-se pela existência de diferentes abordagens e/ou modelos, paradigmas (por exemplo, os modelos da Ciência Naturais e das Ciências Sociais, os métodos indutivo e dedutivo, as técnicas quantitativas e qualitativas), que origina uma discussão, por vezes dicotômica, sobre os aspectos epistemológicos e metodológicos da investigação. Neste aspecto, e adrentando aos campos de estudo da educação e a temática desta pesquisa, faz-se necessário questionar. Em que circunstâncias se faz importante à investigação educacional no âmbito do Pensamento do Professor? Debrucemos-nos sobre alguns olhares.

Considerando a investigação educacional como uma ação de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível que objetiva elucidar e compreender os fenômenos educativos, reflexos do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando o debate e edificando as idéias inovadoras. Se assim não fosse, teríamos o empedernimento e a vulgarização da ação docente (Pacheco, 1995).

Em concordância com Carreiro da Costa, ao prefaciар a obra de Januário (1996), a investigação educacional tem vindo a revelar que os alunos podem não só aprender muito na instituição escolar, como aceder aos níveis de aprendizagem e capacidade de que são potencialmente portadores, desde que beneficiem de um processo educativo adequadamente estruturado e orientado. Afirma que, a qualidade do processo educativo seja proveito, entre outros elementos, da capacidade de intervenção didática do docente.

Ainda Carreiro da Costa, diz que a investigação sobre o ensino estuda os fatos e as situações de educação nas várias áreas disciplinares, nomeadamente as crenças, as atitudes, os processos cognitivos e de pensamento de professores e aluno, as ações e interações de professores e alunos na relação pedagógica, os efeitos da atividade pedagógica na dinâmica social da classe e no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. A investigação educativa estuda

ainda a influência dos contextos culturais e organizacionais na dinâmica das situações de educação.

Nessa perspectiva, Schwab (*apud* Pacheco 1995) diz que, professores, alunos, conteúdos e meios de ensino-aprendizagem, são elementos interdependentes e se justificam dentro de um *curriculum* com finalidades precisas e contextualizadas no tempo.

## **2.2 – Paradigmas de Investigação**

### **2.2.1 – Conceito de Paradigma**

Por paradigma, entendemos o conjunto de conhecimentos aceitos pela ciência, e tidos como verdades, que são transmitidos às novas gerações de cientistas através de manuais. O paradigma representa o que a comunidade científica alcançou até o momento. Embora possa ser substituído, de tempos em tempos, por outro, nunca pode ser facilmente abandonado.

Segundo Th. Kuhn (1962), paradigma é uma cadeia de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são aceites por todos os elementos de uma comunidade científica. Recorrendo a citação anterior, pode-se considerar paradigma o conhecimento a partir do qual se estabelece uma relação de analogia com o novo objeto que queremos conhecer. Significa um compromisso implícito de uma comunidade científica com um quadro teórico e metodológico preciso e, conseqüentemente, uma partilha de experiências e uma concordância quanto à natureza da investigação e à concepção do conhecimento (Kuhn, 1962).

O paradigma tem vantagens e desvantagens para a investigação científica. Quando a ciência adere a um paradigma, ele se impõe de maneira quase dogmática. *"Ao aceitar um paradigma, a comunidade científica adora toda ela, conscientemente ou não, à atitude de considerar que todos os problemas resolvidos o foram de fato, de uma vez para sempre"* (Kuhn, 1989).

Quando um cientista manipula as peças de seu quebra-cabeça e encontra resultados diferentes do esperado pelo paradigma, a tendência é considerar que o pesquisador fracassou ao levantar os dados. Deste modo, o paradigma é conservador, ele não reconhece, a princípio, as inovações como novas eventuais

descobertas, mas como falhas na habilidade do cientista. Por exemplo, se um biólogo colhe uma amostra de água de uma determinada lagoa para verificar a existência do transmissor da esquistossomose e, na sua análise ele detecta um microrganismo até então só encontrado no México, a primeira tendência é afirmar que ou a colheita foi mal feita ou a análise está errada. Caricaturizando, o cientista jogaria a água fora, voltaria à lagoa e retiraria nova amostra. Essa é a principal crítica ao paradigma, que exige que o pesquisador tenha espírito crítico e mente aberta. Segundo Kuhn (1989), embora a atividade científica possa ter um espírito aberto, o cientista individual muito freqüentemente não o tem. Por outro lado, o paradigma tem vantagens. A adesão a ele é um elemento necessário à investigação.

Antes de se estabelecer um paradigma, cada experimentador é forçado a construir o seu domínio de novo a partir da base, uma vez que o conjunto de convicções que ele podia tomar como certas é muito limitado. Assim, as investigações sobre o tema tendem a andar em círculo, voltando sempre ao mesmo ponto. Uma vez estabelecido o paradigma, as investigações recebem um novo impulso. O fim dos debates entre diferentes escolas põe fim à constante reavaliação dos fundamentos e encoraja os pesquisadores a se lançarem em trabalhos de maior envergadura. Uma das grandes virtudes da adesão a paradigmas consiste em que ela liberta os cientistas para se ocuparem com os pequenos puzzles (Kuhn, 1989).

Salienta Pacheco (1995) que a diversidade de terminologia como *“perspectiva, tradição, programas de investigação, paradigmas, etc.”*, implica termos idênticos que têm em comum uma idéia fundamental: unificar e legitimar a investigação tanto nos aspectos conceptuais como nos aspectos metodológicos, servindo de identificação do investigador no que se relaciona com a partilha de um corpo específico de conhecimentos e de atitudes face à delimitação de problemas ao processo de recolha de dados e à sua interpretação. Fitas (1988) corrobora em reconhecer que há, de fato, uma semelhança entre os diferentes conceitos, em relação ao conceito de paradigma.

Em suma, o paradigma é um resultado científico fundamental que inclui no mesmo tempo uma teoria e algumas aplicações tipo aos resultados das experiências e da observação. Esse resultado nunca é definitivo e deixa em aberto uma série de investigações a serem feitas.

### 2.2.1.1 – Investigação Quantitativa versus Investigação Qualitativa

É necessário que o pesquisador, muito mais do que saber defender sua posição metodológica em oposição a outras, saiba que existem diferentes lógicas de ação em pesquisa e que o importante é saber manter-se coerentemente dentro de cada uma delas. Além disso, é necessário que o pesquisador saiba explicitar em seu relato de pesquisa a sua opção metodológica e todo procedimento desenvolvido na construção de sua investigação e os respectivos quadros de referência. Os quadros de referência constituem uma espécie de matriz disciplinar que agrupa um conjunto de paradigmas. Pode tratar-se de protocolos informais que, freqüentemente não tomam forma de regras explícitas, mas que nem por isso deixam de condicionar e de orientar a prática teórica ou mesmo o trabalho de pesquisa (Bruijne, Herman e Schoutheete, 1991).

Para Gialdino (1993: 25) “*paradigmas*” são marcos teórico-metodológicos de interpretação dos fenômenos criados e adotados por pesquisadores conforme:

- *uma visão filosófica de mundo;*
- *a determinação de uma ou várias formas ou estratégias de acesso à realidade;*
- *a adoção ou elaboração de conceitos ou teorias que se acredita ou que se supõe dar fundamento para o entendimento dos fenômenos;*
- *contexto social no qual o pesquisador se encontra;*
- *a sua forma de compromisso existencial;*
- *a eleição dos fenômenos que se vai analisar.*

Ainda para a mesma autora essa forma de definir paradigmas é mais aceita nas ciências sociais, pois, para muitos, sobretudo os que se apóiam no positivismo adotado nos modelos biomédicos ou físicos a definição de paradigmas, ainda mais aceita é a de Thomas Kuhn (1971), que reconhece que paradigmas são realizações científicas universalmente reconhecidas que, proporcionam modelos de problemas e soluções a uma determinada comunidade científica que, adota-o durante um certo tempo.

Segundo Pacheco (1995), depois de Th. Kuhn ter proposto o conceito de paradigma para explicar o conhecimento científico, este foi de imediato aplicado ao ensino. Os paradigmas assim definidos por Kuhn, são próprios ao quadro positivista. Estes pressupõem que existem leis gerais que regem os fenômenos,

inclusive os sociais e que devem ser buscadas a constância e a regularidade dos mesmos os que permitiriam a formulação de leis, generalizações e predições. Essa posição epistemológica básica no positivismo clássico recusa a possibilidade de compreensão subjetiva dos fenômenos. Esta atingiria de frente a neutralidade científica, uma das premissas básicas para a pesquisa nessa posição.

Já Gage (1963: 95) utilizou-o com o sinônimo de “*modelos, comportamentos ou esquemas*”, dizendo que “*os paradigmas não são teorias, são maneiras de pensar ou padrões para a investigação que, quando se aplicam, podem conduzir ao desenvolvimento de teorias*”.

Assim, Doyle (1978, cit. in Pacheco, 1995) distingue dois paradigmas que marcam decisivamente a investigação educativa: “*o quantitativo (racionalista, positivista) e o qualitativo (naturalista)*”.

Nesta perspectiva, Cáceres (1996) explicita que o objetivo de qualquer ciência é adquirir conhecimento e a eleição do método apropriado que nós permitamos saber a realidade que é então fundamental. O problema surge ao aceitar como certo esses conhecimento errôneo ou vice-versa. Os métodos indutivos e dedutivos têm objetivos diferentes e eles poderiam ser resumidos respectivamente como desenvolvimento da teoria e análise da teoria. Os métodos indutivos eles são geralmente associados com a investigação qualitativa enquanto o método dedutivo freqüentemente é associado com a investigação quantitativa.

A investigação quantitativa é aquela que levanta e realiza um apanhado ou analisam os dados quantitativos em um “*conjunto de variáveis*”. A investigação quantitativa, segundo Pacheco (1995), caracteriza-se pelo reconhecimento de uma realidade exterior ao investigador, estabelecendo-se, por isso, uma relação de distância e de independência pela adoção de um método hipotético-dedutivo e pela crença de que a educação é um fenômeno que, tal como os fenômenos das Ciências Exatas e Naturais são susceptíveis de generalizações.

A investigação quantitativa pressupõe que a educação pode explicar-se pelo rigor das Ciências Exatas, a exemplo da engenharia e da medicina, sendo mais importante para o investigador, segundo Carr & Kemmis (1988), o postulado de que os problemas educativos têm soluções objetivas e que estas se podem estabelecer mediante a utilização de métodos científicos.

Assim, Pacheco (1995) salienta que, defender este postulado significa aceitar para a investigação educativa uma orientação “*nomotética (método)*”, em que o conhecimento se questiona por hipóteses causais e estatisticamente comprovadas.

Por outro lado, a investigação qualitativa evita a quantificação. Os investigadores qualitativos fazem inscrições narrativas dos fenômenos que são estudados pelo modelo das Ciências Humanas ou mediante técnicas como à observação participante e entrevistas não estruturadas (Abdellah & Levine, 1994).

Já Lefèbvre (1990) caracteriza a investigação qualitativa como uma “*investigação das idéias*”, da descoberta dos significados inerentes ao próprio indivíduo, já que ele é à base de toda a indagação, a investigação de índole qualitativa visa à inter-relação do investigado com a realidade que estuda fazendo com que a construção da teoria se processe, de modo indutivo e sistemático, a partir do próprio terreno, à medida que os dados empíricos emergem.

Salienta Pacheco (1995) que a teoria surge a posterior dos fatos e a partir da análise dos dados, fundamentando-se na observação dos sujeitos, na sua interpretação e significados próprios e não nas concepções prévias do investigador que estatisticamente as comprovaria e generalizaria.

Neste contexto, a investigação qualitativa rejeita olhar para a educação exclusivamente à luz dos modelos das Ciências Exatas, com preocupação da quantificação e da generalização, contrapondo novos pontos de vista através do levantamento de questões e procura das respectivas respostas e sugerindo a compreensão de modo a valorizar o conhecimento subjetivo.

Assim, aspectos até então considerados marginais são agora objeto de estudo, principalmente a nível do pensamento e da ação resultante de um contato direto e prolongado com os participantes.

A investigação qualitativa proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjetividade que estará sempre presente, pela conjugação do rigor e da objetividade na recolha, análise e interpretação dos dados. Porque a investigação qualitativa significa coisas diferentes para pessoas diferentes (Tesch, 1990).

Em educação, segundo R. Tesch a investigação qualitativa abrange as seguintes modalidades (Fig.1):

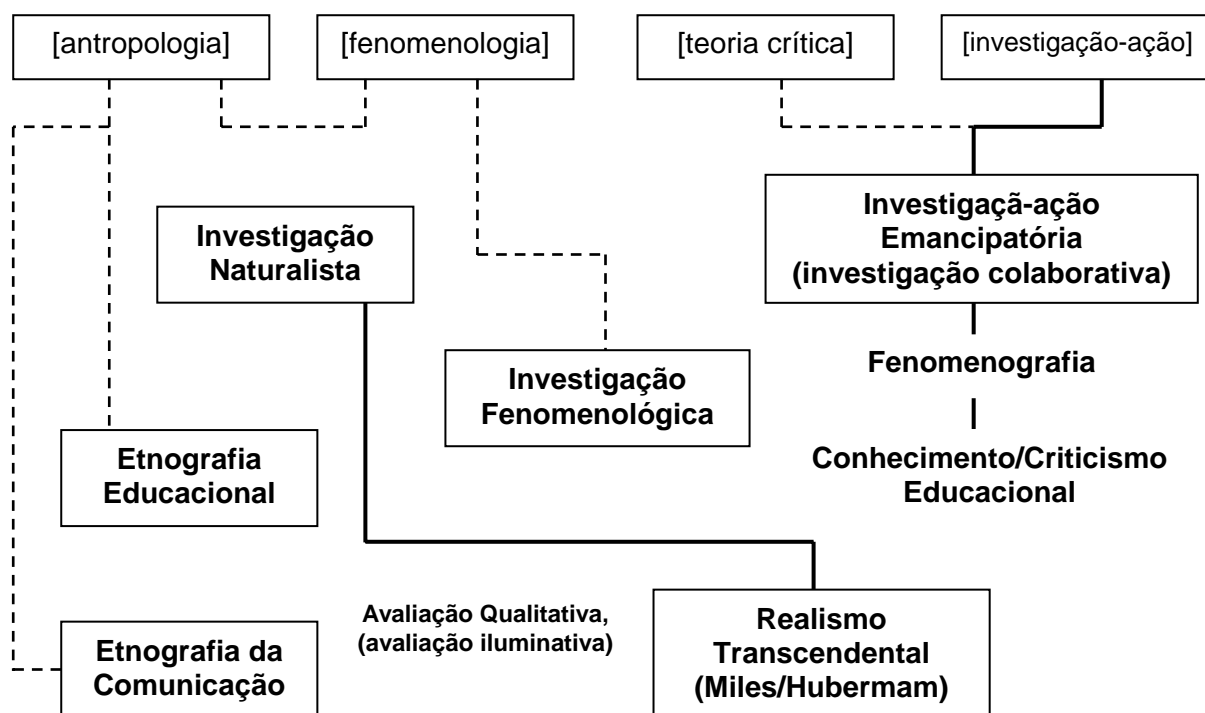


Fig. 2 – Propósito da investigação qualitativa educacional (Tesch, 1990)

A diferença fundamental entre ambas as metodologias é que a quantitativa estuda a associação ou relação entre variáveis quantificadas e a qualitativa faz isto dentro de contextos estruturais e situacionais (Strauss, 1987). A investigação qualitativa tenta identificar a natureza profundamente das realidades, seus sistemas de relações, suas estruturas dinâmicas. A investigação quantitativa tenta determinar a força de associação ou correlação entre variáveis, a generalização e objetivação dos resultados por uma amostra, identificando assim conclusões de uma população da qual a amostra procede. Depois que o estudo da associação ou correlação busca, em troca, fazer conclusão causal que explique por que as coisas acontecem ou não de certo modo.

Assim, para Karl Popper (1991), no momento atual não há qualquer método que garanta que a generalização de uma hipótese é válida, mas sim você pode contradizer uma hipótese com uma única evidência contra ela. É para isto que a ciência "*procura explicações cada vez menores*".

### 2.2.1.2 – Hibridismo Metodológico

Ao revisar a literatura sobre a pesquisa qualitativa, o que chama atenção imediata é o fato de que, freqüentemente, a pesquisa qualitativa não está sendo definida por si só, mas em contraponto a pesquisa quantitativa. Diante da falta de diálogo entre pesquisadores qualitativos e quantitativos, podemos adotar uma posição *“ecumênica”*. Explicitando que ambas as abordagens têm suas vantagens, desvantagens, pontos positivos e pontos negativos, *“considerando que o método escolhido deve se adequar à pergunta de uma determinada pesquisa”*.

Assim, apoiamo-nos na clássica afirmação de Dilthey: *“explicamos a natureza, compreendemos a vida mental”* (cit. in Hofstätter, 1957: 315), vista como o ponto de partida para as diferenças entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa. A primazia do *“compreender a vida mental”* reaparece em todas as discussões sobre a natureza da pesquisa qualitativa.

Seguindo o pensamento de Dilthey, Flick, von Kardorff e Steinke (2000) apontam a primazia da *“compreensão como princípio do conhecimento”*, que prefere estudar relações complexas ao invés de explicá-las por meio do isolamento de variáveis. Uma segunda característica geral apontada pelos autores é a *“construção da realidade”*. A pesquisa é percebida como um ato subjetivo de construção. Os autores afirmam que a *“descoberta e a construção de teorias”* são objetos de estudo desta abordagem. Um quarto aspecto geral da pesquisa qualitativa, conforme estes autores, é que apesar da crescente importância de material visual, a pesquisa qualitativa é uma *“ciência baseada em textos”*, ou seja, a coleta de dados produz textos que nas diferentes técnicas analíticas são interpretados hermeneuticamente.

Entretanto, devemos considerar que a primeira destas quatro características pode ser considerada um contraponto artificial. Dificilmente um pesquisador adjetivado como quantitativo exclui o interesse em compreender as relações complexas. O que tal pesquisador defende é que a maneira de chegar a tal compreensão é por meio de explicações ou compreensões das relações entre variáveis. Segundo, sem dúvida, pode-se conceber o *“hibridismo metodológico”* das atividades de investigação que compõem o processo de pesquisa como um



ato social de construção de conhecimento. A descoberta e a construção de teorias simplesmente constituem o cerne de qualquer ciência.

Como em qualquer área de investigação, no âmbito das Ciências da Educação os dois paradigmas diferenciam-se em relação a três problemas centrais: a definição do objeto, a natureza epistemológica e os procedimentos metodológicos (Pacheco, 1995). Neste contexto, Guba e Lincoln (1994) corroboram propondo uma análise comparativa entre os diferentes paradigmas de investigação, que assentou em três grupos de questões relativas, respectivamente, a aspectos “*ontológicos, epistemológicos e metodológicos*”. Embora constituindo três áreas de análise distintas, elas estão inter-relacionadas, isto é, são interdependentes. Por outras palavras, a forma como nos posicionamos face a um grupo de questões de uma das áreas de análise influencia e determina a resposta a dar às questões de outra área.

As questões ontológicas dizem respeito à forma como encaramos a realidade e o que consideramos possível saber sobre essa mesma realidade. De acordo com o paradigma considerado, esta realidade poderá ser vista como objetiva e existindo independentemente do Homem (*corrente do realismo*), sendo o objetivo da investigação procurar conhecê-la, embora o possa sempre fazer apenas de forma limitada. No extremo oposto, reconhece-se a existência de múltiplas realidades situadas, resultante da construção humana (*corrente do relativismo*), acessível através da investigação.

As questões epistemológicas discutem a natureza da relação entre o que se sabe ou se pode vir, a saber, e o que é possível saber-se. Por outras palavras, problematizam a volta da “*objetividade versus subjetividade*”, quer no sentido que se atribui a estes termos, quer na importância que eles possam tomar. A posição tomada quanto à forma como se perspectiva a natureza da realidade tem necessariamente que trazer implicações às questões epistemológicas. Assim, se assumirmos que existe uma realidade exterior ao Homem é natural que, desde que se garanta a objetividade, os resultados obtidos através da investigação sejam verdadeiros. Pelo contrário, numa perspectiva relativista, os resultados são também construções humanas, logo subjetivos. O mundo real é uma construção de sujeitos sociais que, em cada momento e espaço, constroem o significado social dos acontecimentos e fenómenos do presente e reinterpretam o passado.

Assim, existem múltiplas realidades tantas quantas as construções sociais que podem acontecer (Pring, 2000). Nesta perspectiva não faz sentido falar na dualidade objetividade versus subjetividade uma vez que a interpretação é uma atividade humana por excelência que permite à pessoa conhecer-se a si própria e aos outros (Schwandt, 1994).

Por último, as questões metodológicas, mais do que discutir os métodos, deve em primeiro lugar incidir, segundo Guba e Lincoln (1994), sobre o modo de proceder do investigador de forma a chegar aos conhecimentos que acredita ser possível obter. Mais uma vez, a resposta a esta questão está interrelacionada com as opções tomadas anteriormente. Por exemplo, se acreditamos numa realidade única e objetiva, seja expressa através de dados quantitativos ou qualitativos, todas as variáveis que forem consideradas como perturbadoras do fenómeno em estudo deverão ser controladas, de forma a aceder-se a essa realidade. Assim, em termos metodológicos, no que respeita aos objetivos do estudo, a perspectiva relativista dirige-se, sobretudo a questões de conteúdo, mais do que de processo, e *“o objetivo primordial da investigação centra-se no significado humano da vida social e na sua clarificação e exposição por parte do investigador”* (Erickson, 1989: 196). Opondo-se a uma perspectiva realista, que pressupõe uma causalidade temporal, estabelecendo uma relação de causa (antecedente) e efeito (consequente), a perspectiva relativista valoriza a compreensão e a explicação. Sem ter por objetivo a previsão, através da verificação de leis ou a generalização de hipóteses, pretende desenvolver e aprofundar o conhecimento de uma dada situação num dado contexto. Em vez de se ter, à partida, um conjunto de hipóteses a testar, procura-se compreender o comportamento dos participantes no seu próprio contexto (Bogdan e Biklen, 1982).

No momento atual, segundo Pacheco (1995), exige-se uma profunda reflexão, sobretudo quando se discute a escolha do paradigma a utilizar, podendo com isso reeditarem velhos problemas e antagonismos, como refere Teresa Estrela (1986: 123) citada pelo mesmo:

*“Somos, pois, obrigados a reconhecer que as recém constituídas Ciências da Educação não só não criaram paradigmas novos que traduzissem o carácter específico do seu objeto e, conseqüentemente, do seu método, mas ameaçam eternizar, por via que lhe são alheias, velhos problemas e velhos antagonismos”.*

Ainda Pacheco (1995), a referência aos paradigmas discute-se em termos de dicotomização ou em termos de complementaridade. Erickson (1986) fala mesmo de paradigmas/programas de investigação rivais que não se podem anular porque tendem a coexistir. A necessidade de uma complementaridade dos paradigmas é proposta por Campbell (1974: 46) quando apresenta como objetivo *“chegar a uma perspectiva unificadora do conhecimento quantitativo e qualitativo, conforme os próprios fundamentos da filosofia contemporânea”*. É indubitável que a saída para o debate passa pelo reconhecimento da investigação quantitativa e qualitativa, resolvendo com isso possíveis equívocos (De Landsheere, 1986). A investigação qualitativa não pode substituir unilateralmente a investigação quantitativa. Embora ambas tenham críticas pertinentes a argumentos válidos, uma não pode pôr em causa a outra já que seguem processos de investigação diferentes.

Considerando que as investigações na área das Ciências da Educação, sejam investigações interrogativas, necessita-se não unicamente de uma metodologia, mas de um *“hibridismo metodológico”*. Em corroboração, Postic & De Ketele (1988) sugerem a utilização de estratégias que melhor se adaptem às questões explicitadas pela pesquisa, independente dos paradigmas. Um pesquisador não tem que aderir cegamente a um dos paradigmas, podendo eleger livremente uma relação de atributos que, indistintamente, provenham de um ou outro, se assim se conseguir uma adaptação flexível à sua problemática (Anguerra, 1985: 133).

Shulman (1986, cit. in Pacheco, 1995: 22) propõe a utilização de uma grande estratégia de investigação ou estratégias mistas, como maneira de captar o fenómeno educativo na sua totalidade. Assim, Pacheco (1995: 23) expõe que em vez de centrar o debate no *“quantitativo/qualitativo”*, torna-se necessário determinar a natureza e a finalidade da investigação educativa. Pois, os problemas educativos são considerados de natureza práticas, já que a intenção da educação é a modificação do quadro de valores culturais do educando (Langford citado por Carr & Kemmis, 1988: 122). Também podemos considerar que são práticos porque são problemas acerca do que há para fazer e não problemas acerca do que há para discutir.

Ainda, Carr e Kemmis (1988) salientam que o fim último da investigação educativa não será produzir teorias, mas sim contribuir para a resolução de problemas práticos e para a melhoria da prática educativa. Portanto, a finalidade da investigação educativa sustenta Carr & Kemmis (1988: 135), é desenvolver teorias enraizadas nos problemas e nas perspectivas da prática educativa, garantindo que *“as observações, interpretações e juízos dos praticantes de educação se tornem mais coerentes e racionais e, por conseguinte, adquiram um maior grau de objetividade”*.

Assumindo uma investigação pela ação, na ação e para a transformação da ação é já assumir uma postura diferente da do investigador interpretativo, que *“é relativamente passivo, (enquanto) o partidário da investigação-ação e um ativista deliberado”* (Carr & Kemmis, 1988: 194).

Assim, Pacheco (1995) afirma que estes autores, apoiando-se nos pressupostos da teoria crítica, com ênfase nos trabalhos de Habermas, e na crítica da investigação educativa às bases do positivismo e da hermenêutica, lançam os suportes teóricos de uma ciência crítica de investigação em educação, possibilitada pela investigação-ação.

Nesta linha de pensamento, nos colocamos na tônica de um *“paradigma emergente”*, na transformação da ação, e não apenas na interpretação da ação e transformação dessa interpretação, considerando a ação como objeto, meio e fim da própria investigação é, ainda, reconhecer que a ação é o *“pivot”* de uma crítica mais ampla, já que a ação acontece em situação, guiada por finalidades que são as dos seus agentes diretos, mas também por outros condicionalismos que sobre este operam (Caetano, 2004).

Neste contexto, entende-se que ambos os métodos quantitativo e qualitativo são necessários, porém, em muitas circunstâncias, insuficientes para abarcar toda a realidade observada. Portanto, eles podem e devem ser utilizados, em tais circunstâncias, como complementares, sempre que o planejamento da investigação esteja em conformidade.

Também neste plano podemos reconhecer o sentido emancipatório destes métodos para uma investigação mais interpretativa e crítica que busca explicar os processos educativos de forma adotar uma atitude mais reflexiva e crítica da ação docente.

### 2.2.1.3 – Características das Linhas de Investigação sobre a Didática

Como regra geral, as linhas de investigação didática seguem os paradigmas de investigação em educação, aproximando-se, por isso, das abordagens quantitativas e qualitativas.

Sendo ampla a diversidade dos pesquisadores ao classificar estes paradigmas, enfatizaremos a classificação de Pérez Gómez (1985) que especifica cinco: *“presságio-produto, processo-produto, mediacional centrado no professor, mediacional centrado no aluno e ecológico”*; Shulman (1986) apresenta quatro: *“processo-produto, mediacionais, ecológicos e cognitivos”*; Lowyck (1986) aborda apenas: *“a quantitativa e qualitativa”*; Por último, Zabalza (1987) elege três paradigmas: *“processo-produto, mediacional e ecológico”*.

Quando se considera a ação docente como objeto de estudo se deve considerar uma série de variáveis que se podem identificar. Neste contexto, Shulman (1986: 20) centra o estudo nas determinantes potenciais do processo de ensino-aprendizagem que, enquanto objeto de investigação, situam-se ao nível de três aspectos significativos dos sujeitos: *“capacidades, ações e pensamentos dos professores e alunos”*.

- As *“capacidades”* como sendo as características relativamente estáveis e duradouras da atitude, propensão, conhecimento e carácter próprio dos sujeitos, de forma, que são susceptíveis de modificação através da aprendizagem e do desenvolvimento.
- As *“ações”* compreendem as atividades, o rendimento e a conduta dos sujeitos, os atos de fala e os atos físicos e observáveis dos professores e alunos.
- Os *“pensamentos”* são as cognições, as metacognições, as emoções e os propósitos: os estados mentais e emocionais tácitos que precedem, acompanham e seguem as ações.

Ainda Shulman explicita que tanto os pensamentos como as condutas podem converter-se em capacidades (*sob a forma, por exemplo, de conhecimento, hábitos e habilidades*). Pautamos estes pesquisadores, devido sua classificação considerarem o paradigma de nosso estudo – *“os processos de pensamento que precedem as tomadas de decisões e as ações dos professores durante a aula”* – processo-produto.

Entretanto, nos limitaremos em procurar apresentar modelos que identifiquem as variáveis intervenientes no processo ensino-aprendizagem na linha de investigação quantitativa, porém, enfatizar-se-á os modelos que seguem mais os paradigmas de investigação da linha qualitativa, mais especificamente os que estão centrados no *“pensamento do professor”*, pois sendo este o objetivo desta investigação.

#### 2.2.1.3.1 – Característica da Linha de Investigação Didática Quantitativa

Esta linha de investigação tem suas origens nas décadas de 60 e de 70 nos Estados Unidos que, devido o quadro decadente sócio-cultural da educação juvenil americana, tanto no aspecto da má conduta dos alunos como também em seus rendimentos curriculares, apresentou-se como contrapartida, tendo como objetivo a contribuição da melhoria da qualidade do ensino, através dos estudos de comparação do comportamento dos professores com também os dos alunos, na intenção de aprimorar os cursos de formação de professores e compreensão das tomadas de decisões destes sobre as ações educativas. Esta linha didática de investigação no início foi denominada como *“critério-eficácia”*, representando posteriormente um amplo modelo de paradigma: *“presságio-contexto-processo-produto”* (Shulman, 1986).

As primeiras pesquisas enquadradas nesta linha didática de investigação ficaram conhecidas fundamentalmente como *“paradigmas presságio-produto e processo-produto”*.

Assim, para melhor compreender o processo de ensino aprendizagem e as contribuições desta linha didática de investigação e seus paradigmas na eficácia pedagógica, referimos ao modelo de Dunkin & Biddle (1974), sendo o mais contundente da perspectiva quantitativa. Após as análises de sua investigação, definiram quatro tipos de variáveis presentes em um contexto de aprendizagem (sala de aula):

a) **as variáveis de presságio:** são as experiências socioculturais da vida do professor (*classe social, idade, sexo, etc.*), as experiências de formação (*nível educacional e/ou acadêmico, currículo profissional, experiências docentes*) e as características individuais do professor (*capacidades, conhecimentos, atitudes, personalidade*);

- b) **as variáveis de contexto:** respeitam o histórico sociocultural em que ocorre o processo ensino-aprendizagem, distinguindo o contexto da escola e da comunidade (*clima psicosocial, composição étnica da comunidade, ocupações, dimensões estruturais da instituição escolar*) e da turma (*recurso didáticos, número de alunos por turma, livros de texto*), além das características socioculturais do aluno (*atitudes, conhecimentos e crenças, nível socioeconômico*);
- c) **as variáveis de processo:** representa as variáveis comportamentais dos sujeitos que participam do processo ensino aprendizagem, ou seja, o comportamento do professor (*ensino*) e o comportamento dos alunos (*aprendizagem*), bem como as suas inter-relações e mudanças observadas no comportamento do aluno;
- d) **as variáveis de produto:** relativas aos efeitos e/ou manifestações sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento do aluno, podendo ser a curto prazo (*aprendizagem da matéria, atitude para com a matéria, desenvolvimento de outras capacidades*) e a médio e longo prazo (*formação da personalidade, desenvolvimento das capacidades vocacionais e profissionais do aluno*).

Segundo Januário (1996: 20), tendo a investigação como foco central os acontecimentos da sala de aula, onde as *variáveis de processo* constituem a “alma” da investigação sobre o ensino, este modelo foi determinante na medida em que permitiu: a) clarificar e organizar o campo teórico do ensino, distinguindo-o de outras formas de investigação educacional; b) orientar os “*designs*” investigativos; c) produzir conhecimento a partir de dados objetivos (*as freqüências dos comportamentos do professor e suas relações com as outras variáveis*).

Ainda Januário (1996) explicita que este modelo devido às varias relações que ele proporciona, uma estratégia em particular foi de grande importância para a didática e metodologia de ensino, permitindo identificar e caracterizar os traços de um ensino eficaz e/ou professor eficaz: o “*paradigma processo-produto*”, o qual estabelece uma correlação direta do comportamento do professor com os resultados obtidos pelos alunos, averiguando-se, deste modo, que condutas de ensino (*variáveis de processo*) são eficazes para produzir melhorias na aprendizagem dos alunos (*variáveis de produto*). De maneira, que se estabeleceu uma relação de “*causa e efeito*” entre a relação do professor e a relação do aluno, e entre o comportamento destes e suas aprendizagens escolares.

Januário afirma ainda que, os comportamentos de organização e de gestão do tempo de aula ou os comportamentos de instrução do professor demonstraram influenciar decisivamente a natureza da participação do aluno na sala de aula, ou

seja, influencia os produtos de aprendizagem conseguidos pelo aluno. O mesmo, explicita a possibilidade de caracterizar a eficácia do ensino através da participação do aluno nas atividades de aprendizagem, utilizando o modelo ALT (*Academic Learning Time*) – que Berliner (1986: 258) define “*como o momento da aprendizagem que enfatiza um conteúdo curricular em que os alunos estão implexos ao processo e têm sucesso, e como as atividades e/ou recursos utilizados estão estritamente relacionados com os resultados*”.

Em suma, não temos o interesse de adentrarmos mais nos modelos da linha de investigação didática quantitativa, porém não podemos deixar de explicitar a citação de Pacheco (1995) ao afirmar que o processo ensino aprendizagem abordado no âmbito destes dois paradigmas (*presságio-contexto-processo-produto*) conduz a uma concepção restrita de ensino, pois, considera o processo como uma atividade de uma pessoa que transmite e de uma outra que assimila, servindo os métodos quantitativos como fundamentação e objetivização do real.

Entretanto, não podemos deixar de mencionar este modelo em nosso trabalho, pois ele passou a constituir uma referencia obrigatória para estudos no âmbito do ensino.

#### 2.2.1.3.2 – Característica da Linha de Investigação Didática Qualitativa

A linha de investigação qualitativa é uma área transdisciplinar, por abranger as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, de origem do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica do construtivismo, e adotando “*multimétodos de investigação*” para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que os sujeitos dão a eles (Chizzotti, 2003).

Neste contexto, podemos falar que esta linha de investigação seja interpretativa, pois, ela procura abordar o fenômeno e/ou os atores do mesmo, de maneira compreender a subjetividade das ações dos mesmos, ou seja, a “*causa das ações*”, embatendo com a investigação quantitativa que se apóia no modelo “*processo-produto*”.



A linha de investigação qualitativa, segundo Pacheco (1995), discrimina três paradigmas: “*mediacional centrado no professor, mediacional centrado no aluno e ecológico*”.

a) **mediacional centrado no professor**: situa-se mais no âmbito do ensino que no da aprendizagem. Caracteriza-se com um processo de planificação com base num processo de tomada de decisões, sendo o professor consciente das suas atuações, realizando-as às vezes de forma automática. Este paradigma comumente designado por **Pensamento do Professor**;

b) **mediacional centrado no aluno**: reside na observação e interpretação do pensamento do discente, considerando-se este como um interveniente ativo no processo ensino-aprendizagem;

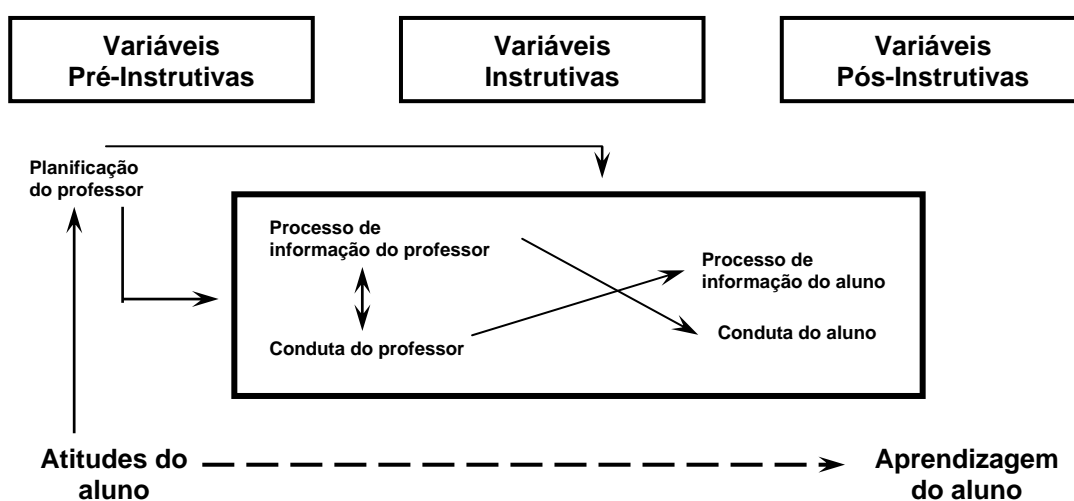


Fig. 3 – Modelo de investigação no ensino (Winne & Marx, 1977)

c) **o ecológico**: relaciona-se com os estudos etnográficos, tendo como base a necessidade de compreender os processo ou estruturas subjacentes dos intervenientes numa determinada atuação.

Entretanto, não temos aqui a pretensão de descrever, comparar ou abranger os *modelos e/ou autores* que contextualizam estes paradigmas e seus respectivos modelos de investigação, mesmo porque os paradigmas “*mediacional centrado no aluno e ecológico*” não são ênfases dos objetivos deste estudo. Porém, direcionemos nossa atenção ao paradigma “*mediacional centrado no professor*”, por estar incutido no âmbito dos nossos objetivos. De maneira que, limitamos em apresentar os modelos de investigação que melhor permitem a clarificação destes paradigmas.

No entanto, como síntese dos modelos mediacionais, citamos o modelo de Winne & Marx (Fig.3) que apresenta de forma explícita as influências recíprocas de processamento de informação nas atitudes do professor e aluno. Do mesmo modo, apresentamos o modelo de Doyle (fig.4), por ser um dos mais pertinentes do paradigma ecológico, servindo de referência a inúmeros estudos neste âmbito. Pois, permite reconhecer, que o processo de ensino aprendizagem, esta estritamente relacionado com as interações dos sujeitos que participam do mesmo, como também das interações destes com o meio.

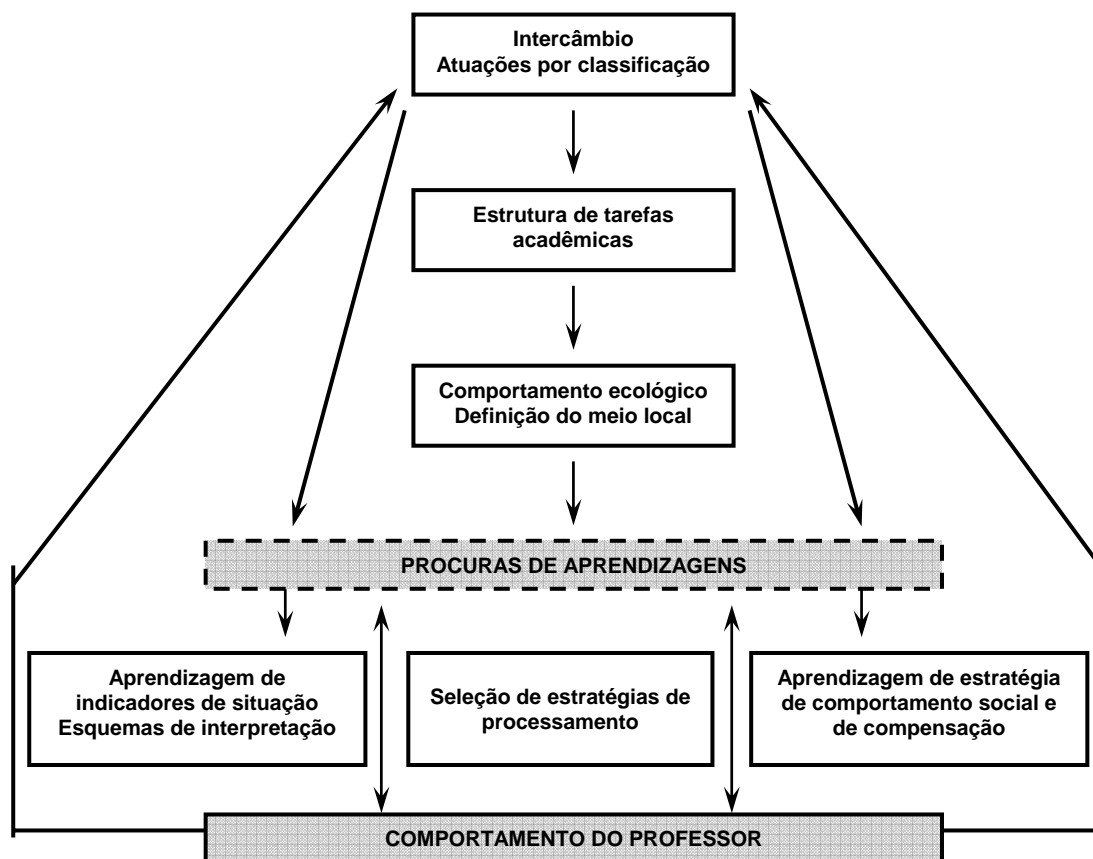


Fig. 4 – Modelo ecológico (Doyle, 1977)

E ainda, mesmo porque não teríamos como considerar estes paradigmas através de uma concepção estandardizada, pois, segundo Pérez Gómez (1985: 216), não existem discrepâncias tão consideráveis entre o paradigma ecológico e o paradigma mediacional, mesmo porque, este complementa o outro, com as seguintes características:

a) *perspectiva naturalista, o objeto da investigação é captar as redes de significados que influenciam no cotidiano das aulas;*

- b) *uma estreita relação entre o meio ambiente e o comportamento dos sujeitos, conceituando-se a aula como um espaço de permuta social;*
- c) *perspectiva disciplinas na espera metodológica, recorrendo-se às abordagens multidisciplinares das ciências sociais;*
- d) *perspectiva da aula como um espaço de comunicação e de permuta;*
- e) *o cotidiano aula revela características genéricas como a multidimensionalidade, simultaneidade, imediatez, imprevisibilidade e história;*
- f) *perspectiva diagnóstica, destacando a análise ecológica e o valor funcional ou a significação adaptativa dos comportamentos individuais, em relação ao meio.*

Portanto, a linha de investigação interpretativa incutiu um olhar mais minucioso do cotidiano sala de aula, caracterizando este ambiente como um espaço de construção “*sócio-cultural*”, onde os valores, as representações e significados do professor e dos alunos são elementos intrínsecos do processo de aprendizagem e das circunstâncias que este ocorre (Erickson, 1986).

Neste enfoque, na abordagem qualitativa de investigação educativa, o objeto de estudo não é constituído pelo comportamento, mas pelas “*intenções e situações*”, ou seja, investiga-se mais do que a relação entre um “*processo e um produto*”, pretende-se investigar os “*significados e a sua influência na interação didática*”. Estes significados compreendem-se numa dupla dimensão, resultante das perspectivas da investigação mediacional e ecológica: por um lado, um significado cognitivo, isto é, que representa a cognição humana que abrange os processos mentais de alunos e professores que estão presentes no processamento da informação e tomada de decisões.

Assim, esta linha de investigação apóia-se numa metodologia, basicamente indutiva já que o pesquisador procura compreender a intenção, o propósito, o pensamento de uma ação, analisando-a na sua individualidade significativa (Pacheco, 1995). Ao valorizar-se o domínio cognitivo, não priorizando o comportamento dos sujeitos, mas sim o que se transporta para ação e as razões que impelem cada professor ou aluno a agir. Os processos de pensamento aparecem, então, como meio privilegiado de aumentar a nossa compreensão destas razões que direcionam o comportamento dos sujeitos, ou seja, “*a causa e o efeito*” (Januário, 1996).

### 2.2.2 – Síntese

A investigação em ciências sociais é um processo complexo que estuda os fenômenos sociais com uma preocupação de autenticidade, de compreensão e de rigor metodológico e que implica a participação de numerosas competências diferentes. Nessa perspectiva, procuramos demonstrar que a estruturação de um trabalho científico é uma construção feita pelo sujeito. Conhecemos somente o fenômeno, *“nunca o em-si”*. Por isso inventamos modelos sobre algum ramo do saber. Eles são aceitos pela comunidade científica e considerados verdadeiros se o modelo não resiste aos testes e as novas descobertas, o paradigma é criticado e muito lentamente pode ser substituído.

Essa vagareza na aceitação de um novo paradigma, ou melhor, à aceitação da crítica a ele se justifica porque a adesão ao paradigma envolve valores, interesses econômicos financeiros e ideológicos.

Do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra. De que adianta ao investigador utilizar instrumentos altamente sofisticados de mensuração quando estes não se adequam à compreensão de seus dados ou não respondem suas perguntas fundamentais.

Não cabe neste espaço tratar da distinção entre as ciências sociais e humanas e as ciências naturais. A questão é, tanto do ponto de vista da linha de investigação didática quantitativa quanto do ponto de vista da linha de investigação didática qualitativa, é necessário utilizar todo conjunto de métodos e técnicas que ambas as linhas de investigação desenvolveram para que fossem consideradas científicas.

No entanto, se a relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a esta alternativa e não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais *“ecológicos”* e *“concretos”* e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa.

Consideramos que a reflexão filosófica sobre o conhecimento e a sua construção, embora não produza dados e resultados, muito contribui para que o pesquisador esteja consciente dos limites do seu trabalho e para que cultive seu

espírito aberto às inovações e às eventuais “falhas” no exercício de sua atividade investigativa.

Reconhece-se que diversos paradigmas de investigação são legítimos e que cada um deles permite contribuir com distintos resultados. Todos eles têm vantagens e limitações, “*não tendo nenhum deles a exclusividade das respostas corretas*” (Filstead, 1979: 42).

## **2.3 – O Pensamento do Professor**

### **2.3.1 – Origem da Investigação sobre o Pensamento dos Professores**

O apanágio “*pensamento do professor*” consolidou-se ao longo das duas últimas décadas do século XX. De origem norte-americana, esta linha de investigação didática deslanchou-se com P. Jackson que edita “*Life in Classrooms*”, a partir de 1968, designada por “*paradigma mediacional centrado no professor*”. Ainda, Jackson foi responsável por criar as expressões de “*ensino pré-ativo e interativo*”, que posteriormente originou os primeiros temas de pesquisa do paradigma pensamento do professor.

Esta linha didática de investigação é consolidada a partir da conferência do *National Institute of Education*, em 1974, ratificando que a investigação do pensamento do professor se tornava necessária para compreender o processo de ensino como uma atividade especificamente humana. As primeiras pesquisas partem do *Institute for Research on Teaching*, da Universidade Estatal de Michigan, criado em 1976, que possibilitou o surgimento de importantes trabalhos.

Difundiu-se na comunidade científica europeia devido à contribuição da *International Study Association on Teacher Thinking (ISATT)*. Assim, esta linha de investigação despontou no horizonte científico, oferecendo questões para investigação, campo de observação, de aplicação e controle. Possibilitando uma investigação holística com perspectivas inovadoras e de um hibridismo metodológico. De natureza opositiva às abordagens de tendência behaviorista, preconizava implicitamente sua contribuição para a compreensão do processo ensino-aprendizagem e da reflexão da ação docente.

Nesta perspectiva, todos os investigadores no início procuravam, segundo Clark & Peterson (1986), primeiramente delinear as características psíquicas dos professores, em um segundo momento compreender e explicar como e porque suas ações docentes cotidianas os caracterizam. Portanto, afirma Januário (1996), que a essência desta abordagem vem a tona de bases psicológicas, com a pretensão de superar as limitações imputadas ao paradigma anterior, assumindo a responsabilidade de compreender os valores das experiências individuais, das tomadas de decisões e das crenças e valores implícitos, quer nos docentes ou nos discentes. Considerando-os como sujeitos e não como objetos, ou seja, contrutores de sentimentos e significados sobre a realidade docente, na qual elaboram representações e concepções, sendo as principais fontes energéticas do processo de ensino aprendizagem.

A investigação tendo por base este paradigma, necessita elucidar além de dados objetivos e de condutas explícitas, as adjacências psíquicas dos docentes para conferir sentido a suas ações durante a aula.

Nesta perspectiva, o ensino era analisado cognitivamente, o que contribuiu para o desenvolvimento da consciência investigativa em três dimensões segundo Clark & Lambert (1986, citado por Januário, 1996):

- a) *reforçou o postulado que o **ensino é um fenômeno complexo**, originando uma nova área de investigação em relação aos processos mediadores do pensamento;*
- b) *forneceu subsídios sobre a prática docente, intensificando o seu caráter contextualizado e o papel dinâmico da sua experiência;*
- c) *empregou e aprimorou novos métodos e técnicas de investigação procedentes da psicologia cognitiva.*

Assim, pode-se observar que neste período ocorreu uma hipervalorização dos processos cognitivos e uma abdicação da abordagem behaviorista, conseqüentemente, muitos estudos deixaram de explicitar a realidade objetiva do contexto da sala de aula. Buscavam compreender os processos cognitivos docentes isoladamente e sem alusão ao processo de ensino-aprendizagem ou aos seus efeitos. As variáveis de processo e suas implicações na aprendizagem eram omitidos em alguns modelos de pesquisa.

Diante das limitações metodológicas das abordagens antecedentes, uma nova tendência emerge. Passa-se a considerar a “*bilateralidade*” dos processos de ensino, ou seja, refere-se ao conjuntos de caracteres das dimensões

“representativas e ativas”, rejeitando a *unilateralidade*, quer do que podemos designar por perspectiva “*atomista da Análise do Ensino*” quer da perspectiva “*holista do Pensamento do Professor*”. A primeira concepção, sob uma “*óptica comportamentalista*” fragmenta a estrutura das condutas dos sujeitos (professores, alunos), destacando isoladamente os comportamentos observáveis destes. Por outro lado, na “*concepção holista*”, procura-se explicar a sala de aula de uma forma “*global*” e determinista através das dimensões representativas. Assim, Januário (1996) enfatiza que ambas abordagens, adotadas distintamente, são insuficientes para elucidar o processo ensino-aprendizagem. Sugerindo uma intergralização da abordagem cognitiva com a behaviorista, originando uma dimensão mais vasta: “*os processos de pensamento*”.

Ademais, esta linha de investigação tendo como variável de estudo “*o cognitivismo e a teoria prática*”, tem a pretensão de conhecer o pensamento do professor num contexto de ação, ou seja, conhecer o conjunto de informações que se estruturam e organizam para compreender e explicar a realidade docente.

Para melhor elucidar os expoentes desta perspectiva, apresentamos um clássico modelo do pensamento e ação do professor (fig. 5), esquematizado na revisão bibliográfica de Clark & Peterson (1986), servindo como um instrumento heurístico desta linha de investigação.

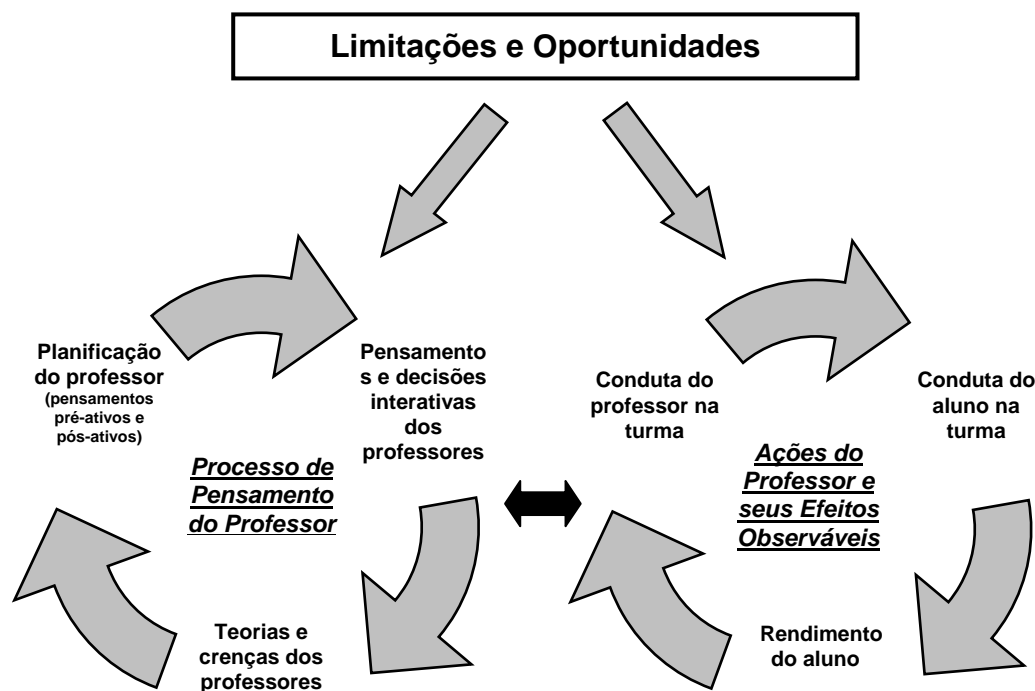


Fig. 5 – Modelo de pensamento e ação do professor (Clark & Peterson, 1986)

Clark e Peterson (1986) explicitam três fortes categorias de processo de pensamento dos professores:

- a) **a planificação do professor:** *os pensamentos e as decisões pré e pós interativas relacionadas com a organização, elaboração, e avaliação do processo de ensino-aprendizagem;*
- b) **as decisões interativas:** *relacionada ao intercambio no contexto sala de aula, constituindo os processos psíquicos que originam as decisões imediatas, reclamadas pelas circunstâncias pedagógicas concretas;*
- c) **as teorias implícitas e crenças:** *representando as conjecturas e convicções que os professores acastelam, bem como as opiniões e os valores que estes vinculam em suas ações docente, fazem parte de seu almanaque pedagógico.*

Após esta classificação, os estudos no âmbito dos *processos de pensamento do professor* possibilitaram a compreensão do caráter heterogêneo e dos mecanismos mediadores e cognitivos enleados nos processo de ensino-aprendizagem.

A fim de facilitar a exposição do nosso tema, é conveniente reportarmos aos nossos objetivos de estudo, pois, limitaremos em analisar os *processos de pensamento* relacionados com *planificação dos professores*, mas especificamente *descrever e identificar suas tomadas de decisão pré-interativas*.

### **2.3.2 – Dimensões da Pesquisa**

#### **2.3.2.1 – As Tomadas de Decisão no Ensino**

As concepções da investigação sobre o *processo de pensamento dos professores* têm uma natureza essencialmente cognitiva. Operam como uma espécie de filtro, cuja finalidade é conter os processos racionais presentes na atividade docente. Estes se estruturam num processo simultaneamente individual (*como resultado da própria experiência*) e social (*como resultado do confronto das experiências dos alunos*), pois, a complexidade das ações em que se envolve impõe a tomar decisões tornando suas atividades docentes mais dinâmicas.

Segundo Januário (1996), os “*estudos decisoriais*” encontram atualmente como foco de pesquisa na área das Ciências Sociais. Originalmente, constituiu-se um campo de investigação denominado *Teoria da Decisão*, a qual consiste em pesquisar “*a natureza e forma como as decisões são ou deverão ser tomadas*”,



concebida para analisar comportamentos e expectativas no campo particular da Economia. Os pesquisadores admitiam por hipótese que as preferências expostas pelos atores econômicos são de natureza racional, os economistas “*postularam a racionalidade do agente econômico*”, tentando compreendê-la através de modelos matemáticos (Januário, 1996: 36). Ainda o mesmo autor, esta área de investigação rompe fronteiras, suscitando-se aos largos das Ciências da Educação, nas decisões em matéria de políticas educacionais até às decisões dos docentes no ambiente aula. No âmbito dos processos de ensino, este campo de investigação procura clarificar-nos sobre as tomadas de decisões dos professores, de maneira a compreender seu manancial e influências, os processos de levantamento e tratamento da informação e o estudo do produto obtido – a “*decisão*”.

Nesta conjectura, o processo de ensino-aprendizagem sob a óptica deste modelo, pode-se caracterizar-se como um “*processamento clínico de informações*”, comparando-se o professor a um médico que diagnostica, prescreve e resolve problemas. O modelo de tomada de decisões, embora concebendo o homem como processador ativo de informações, reforça a interação “*mente  $\Leftrightarrow$  ação*”. Referindo-se ao professor como alguém que está constantemente a valorizar as circunstâncias da aula, processando informações sobre as mesmas, a tomar decisões sobre o que fazer, guiando as decisões e observando o efeito das ações nos alunos (Pacheco, 1996).

Na tentativa de nortear a investigação educativa, Shavelson & Stern (1981) estruturaram um modelo sobre os “*juízos e decisões pedagógicas dos professores*” (Fig 6), justificando que alguns professores dispõem de vasta quantidade de informação a respeito de seus alunos, oriundos de suas observações informais, enquanto outros limitam-se a resultados de testes e informações escolares. Estes subsídios possibilitam aos professores edificarem juízos sobre as condições cognitiva, afetiva e social dos alunos. Conseqüente, estes juízos contribuem para o processo de tomada de decisões pedagógicas.

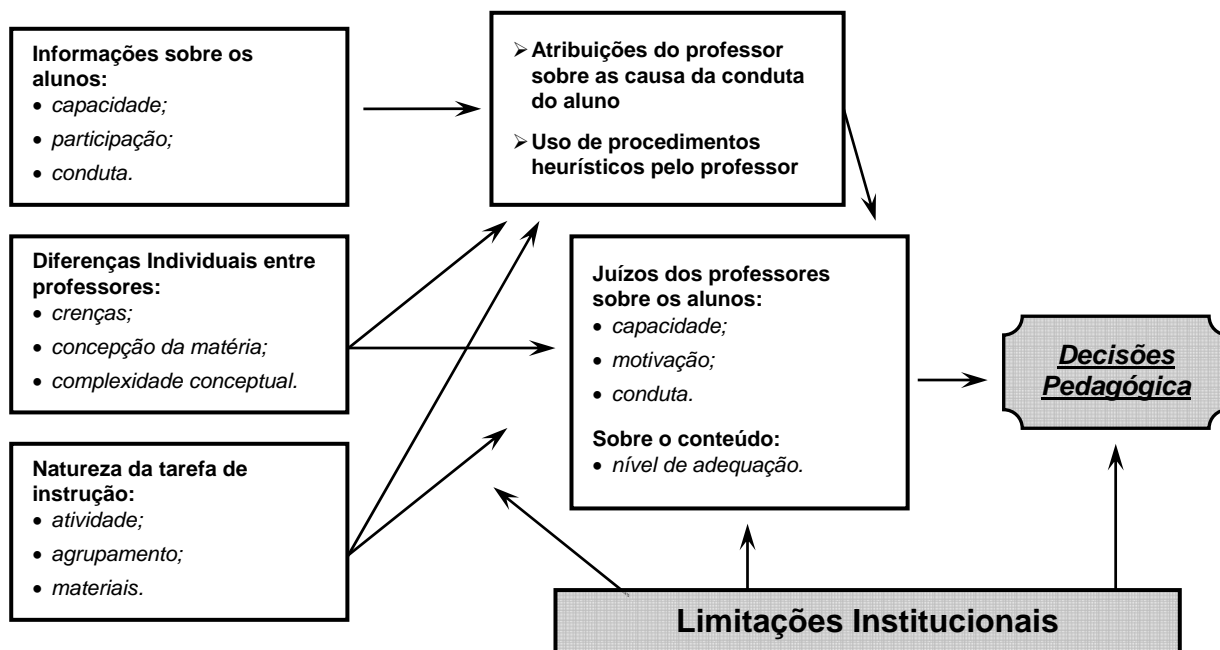


Fig. 6 – Modelo sobre os juízos e decisões didáticas dos professores (Shavelson & Stern, 1981).

Assim, as tomadas de decisões de ensino vêm sendo classificadas em três categorias:

- **Decisões Pré-Interativas:** referem-se aos pensamentos e as tomadas de decisões que a interação na sala de aula (aos pensamentos e decisões concebidas durante a ação de planificação);
- **Decisões Interativas:** os pensamentos e as tomadas de decisão durante a intervenção do professor na aula;
- **Decisões Pós-Interativas:** referem-se aos pensamentos e tomadas de decisão posteriores a ação docente, ou seja, após o término da aula.

A Teoria Cognitivista originou duas vertentes de investigação, afirma Villar Ângulo (1988). A primeira refere-se ao conhecimento que o professor tem sobre a matéria ensinada, ou seja, compara professores experientes com professores iniciantes e a segunda esta relacionada com objeto de estudo da nossa pesquisa – “a planificação docente”, ou seja, a correlação existente entre ação de planeamento dos professores com o conteúdo da matéria a ser ensinada. O ato de planejar reporta-se a interação “*mente <=> ação*”, explicando-se nestes dois sentidos: “*como atividade prática (o que faz um professor quando diz que planifica) e como processos psicológico (elaboração pelo professor de um quadro de orientação)*” (Pacheco 1995b).

### 2.3.2.2 – O Processo Decisório do Ensino referente à Planificação

O paradigma do pensamento do professor tem despertado o interesse dos pesquisadores em investigar o ato de planificação da ação docente, por duas vertentes de conhecimento pedagógico: a primeira refere-se a planificação como parte inicial da ação pedagógica, onde o professor identifica as necessidades de conhecimento dos alunos, das turmas e das finalidades educativas e a segunda esta propriamente relacionada ao conhecimento pedagógico de conteúdo e a estruturação didática que o professor possui para ensinar (Sanches & Jacinto 2004).

A ação de planejar tem sido entendida, por um lado, como um processo psicológico em que se figura o futuro, se inventariam os fins e os meios inerentes ao conhecimento pedagógico e se constrói um quadro condutor da ação futura (Clark & Peterson, 1986).

As decisões e pensamentos sobre a planificação estabelecem-se em um leque diversificado de fontes de legitimação, enquadradas numa lógica temporal, denotando preocupação em conferir coerência às decisões e pensamentos durante o planeamento.

Os docentes realizam escolhas racionais em função de fins e de meios disponíveis (*amenização de situações problemáticas*), simulam estratégias, delineiam cenários e antecipam, por vezes até com uma margem de erro mínima, alguns fatores eventuais que abrolham durante o processo de ensino. Ademais, explicita que o processo de planeamento do professor tem sido definido de duas formas, a primeira numa dimensão interna – “*atividade mental*”, ou seja, o conjunto de processos psíquicos pelos quais o professor perspectiva a ação docente futura como uma conjugação de fins, de meios e de condições a segunda aceção e de carácter mais externa, refere-se as estratégias didáticas, ou seja, aos atos e passos concretos que o professor demonstra quando está a planejar (Januário 1996). Em síntese, a função mais óbvia do planeamento é *transformar e modificar o currículo, adaptando-o às circunstâncias únicas de cada situação de ensino*” (Clark & Yinger 1987 *apud* Januário, 1996).

A capacidade de antever e de figurar diversos panoramas de aprendizagem, de perspicácia intelectual e de uma atitude de antecipação para enfrentar fatores de contingência está associada à existência de “*alternativas de ação*”. De

maneira, que se aplicarmos à circunstância da planificação e da aprendizagem, indica-nos um “*processo intelectual mais plástico*”, em que o professor traz as memórias às várias alternativas consideradas, aumentando consideravelmente a sua capacidade potencial de ação.

O ajustamento das reflexões em função de crenças e valores de juízos pessoais está mais presente na planificação da atividade executada de modo mais proficiente. Os saberes adquiridos com a experiência representa um quadro de referência a que os docentes recorrem mais facilmente para justificar as suas reflexões pós-aula da atividade dominada. Este quadro só vem a acontecer resultante de circunstâncias das atividades de ensino-aprendizagem menos dominadas pelo docente (Sanchez & Jacinto, 2004).

Em fortalecimento das suas explicitações, os autores acima citam os estudos de Saraiva (1997), que evidencia em sua pesquisa como o domínio do conteúdo a ser ensinado parece influenciar as características da planificação e apresentam as alusões de Rexêlo Pedro (2003), que averigua que os diferentes conhecimentos e competências de planeamento parecem condicionar as decisões pré-interativas dos docentes.

#### 2.3.2.2.1 – *Pensamento e Decisões Pré-Interativas*

No que concerne, a natureza do processo de planificação da aula, as decisões pré-interativas designadas também por “*decisões de planeamento*”, não limitam-se apenas as tomada de decisões prévias da ação docente, pois, os pensamentos e decisões posteriores (*decisões pós-interativas*), embora de natureza diferente, devem também ser consideradas como planeamento, pois, permitem o balancete da aula e do planeamento elaborado, seu plano e por outro lado, representam um primeiro instante de planeamento, as reflexão pós-aula evidenciam mecanismos cognitivos mais elaborados, proporcionando subsídios que estabelecem ligações com as decisões prévias para a aula ou aulas seguintes (Januário, 1996, Sanchez & Jacinto, 2004).

A função destas decisões é consensual na literatura, primeiramente por estabelecerem uma ligação dos pensamentos e ações dos professores, prevenindo as limitações provocadas pelos fatores de contingência, pois possibilitam uma

estruturar e visualizar a intervenção docente, o que contribui para a redução da ansiedade, da incerteza e de ações aleatórias.

As *fases da planificação*, os pensamentos e decisões pré-interativas de cada docente expressam a importância dos contextos de ensino traduzida na explicitação de critérios de ordem contextual e situacional na medida em que respeitam às condições de ensino e à especificidade de cada aula. Alguns fatores da planificação surgem metodicamente mais referidos num dos momentos de reflexão, denunciando diferentes centros de preocupação na fase pré e pós-interativa (Sanches & Jacinto, 2004).

#### 2.3.2.2.2 – *Pensamento e Decisões Pós-Interativas*

Os pensamentos e decisões pós-interativas representam as cognições dos professores no momento posterior à atividade lecionada, e caracterizam-se pela sua utilização nos períodos imediatamente porvindouro à aula para a reflexão, bem como para a utilização em termos de pré-planeamento da aula seguinte (Januário 1996).

As investigações se suportaram no âmbito da *“auto-eficácia docente”* a partir do comportamento dos alunos durante a ação de ensino, ou seja, os fatores de *“sucessos e/ou insucessos”* da aula (Januário, 1996).

As investigações pós-aula traduzem as implicações de processos cognitivos mais complexos. Os pesquisadores tomam como alusão de reflexão as experiências *“positivas ou negativas”*, acrescentadas através dos processos de ensino que permitem revelar um nível mais elevado ou não, de proficiência da matéria ensinada, ou seja, os *“sucessos e/ou insucessos”* da aula.

#### 2.3.2.2.3 – *Pensamento e Decisões Interativas*

Relacionadas com as tomadas de decisões durante o intercâmbio com os alunos. São os processos psíquicos informativos, alternativos ou deliberativos utilizados pelos professores no decorrer da aula (Januário, 1996).

No estudo de revisão de Sanches & Jacinto (2004:188) podemos compreender melhor o âmbito das investigações nesta categoria:

*“A divergência entre pensamento e decisões interativas dos professores se expressa, por um lado, ao nível do conteúdo dos pensamentos interativos e dos*

*fatores que determinam as decisões interativas. Por outro lado, enquanto alguma investigação aponta para a semelhança entre pensamentos interativos de professores experientes e inexperientes, outras destacam diferenças, quer na totalidade, quer na distribuição dos pensamentos em momentos distintos da prática pedagógica. No entanto, o perfil de intervenção interativa dos professores experientes difere do dos principiantes, no domínio da “instrução”, em aspectos como a eficácia da retroação, a clareza, a brevidade na apresentação das tarefas de aprendizagem e consecução dos objetivos propostos. A tomada de decisões interativas dos estagiários pauta-se pela planificação, avaliação e controle da indisciplina dos alunos, enquanto que as decisões dos professores experientes se referenciam ao ritmo de aprendizagem dos alunos. Salienta-se que a omissão da problematização reflexiva dos processos didáticos utilizados é característica comum a professores inexperientes e experientes”.*

### **2.3.3 – Síntese**

Estudar os processos de pensamento dos professores é fazer antropologia na nossa própria cultura como já explicitamos anteriormente. Requer salientar os valores, as motivações, crenças, juízos os principais eixos dos seus pensamentos a respeito do processo educativo.

Os pensamentos e as tomadas de decisões dos professores não constituem um todo relativamente homogêneo. Diferenciam-se claramente pelos níveis de ensino, pela sua origem profissional (*isto é, pelo tipo de formação inicial, formação científica e formação pedagógica*), pela sua inserção social e pelas suas opções ideológicas e educativas.

Ademais, as investigações sobre os processos de pensamento do professor deparam-se com sérios problemas metodológicos. As pessoas raramente estão à vontade a expor as partes mais íntimas do seu ser. Além disso, tem de um modo geral dificuldade em expressar as suas concepções, crenças, juízos, pensamentos práticos, que estão particularmente relacionados àqueles assuntos em que habitualmente não pensam de uma forma muito reflexiva. A identificação dos pensamentos e tomadas de decisões exige, portanto uma abordagem especialmente imaginativa. Recorrendo a entrevistas, mais do que fazer perguntas diretas, é preciso propor tarefas, situações e questões indiretas, mas reveladoras que ajudem as concepções a evidenciar-se. Recorrendo a observações e à análise documental, é preciso cruzar cuidadosamente a informação assim obtida com as explicações dadas pelos informantes.

O estudo sobre o pensamento e as tomadas de decisões dos professores parece constituir um domínio cheio de vitalidade. Ao lado de questões que se vão resolvendo, há muitas novas questões que surgem e que nos intrigam.

### **2.3.4 - Contribuições da investigação sobre o Pensamento do Professor**

#### **2.3.4.1 – Na Concepção do Ensino**

A contribuição desta área de investigação decorre da caracterização e identificação de concepções diferenciais relativamente ao ensino, mas também do questionamento dos resultados e potencialidades de investigação futura (Sanches & Jacinto, 2004).

Os mesmos enfatizam que as concepções influenciam as interpretações das situações e os juízos sobre os acontecimentos, bem como as ações que empreendem ou não. Mas nem sempre as concepções pessoais e a ação pedagógica se constituem como um todo coerente e coeso em termos da identidade docente.

Contudo, identificaram elementos comuns à “*concepção de ensino*”, que convergem nas seguintes dimensões:

- a) *concepções referentes à importância do ensino dos valores em geral e dos democráticos em particular;*
- b) *inserção da área da educação para a cidadania em atividades transversais curriculares, em sintonia com diretivas oficiais;*
- c) *contributos específicos e dominantes de certas disciplinas e grupos disciplinares para o desenvolvimento cívico dos alunos;*
- d) *papel fundamental do professor na construção de uma relação pedagógica aberta que enfatize processos de participação, o debate comunicativo e expressivo dos e entre os alunos, e a avaliação participada;*
- e) *influência dos contextos psicológicos, afetivo e motivacional do ensino;*
- f) *gestão das aprendizagens como foco particular na articulação do conhecimento com a vida real.*

A complexa organização de concepções de ensino e de personalidade profissional impulsiona a estudos de maior fecundidade e aprofundamento.

#### 2.3.4.2 – Na Investigação em Educação

A compreensão dos contributos do paradigma *Pensamento do Professor* na investigação educacional, podem ser melhor compreendida nas apreciações realizadas por Zabalza (1994) e nos estudos de Pacheco (1995), no que refere-se às legitimações dos estudos qualitativos no âmbito deste paradigma, à luz de três contextos:

- 1) **contexto de validade semântica** – *a natureza dos dados de qualquer estudo de investigação prende-se com a sua validade interna, ou seja, com a exatidão e representatividade das respostas dos sujeitos da amostra, ou seja, de fato, os dados são verdadeiros e correspondem ao campo semântico que se procura investigar;*
- 2) **contexto da validade hermenêutica** – *refere-se a perspectiva quando da descrição e interpretação dos resultados surgirem barreiras no que respeita à coerência e adequação entre a interpretação do investigador e os dados interpretados. No início, acreditava-se que o investigador poderia recolher e analisar dados sem que as suas concepções prévias interferissem no objeto de estudo e no processo de interpretação;*
- 3) **contexto da validade pragmática** – *referente a validade pragmática da investigação depender da estrutura relacional que se implementa entre investigador-investigado já que a recolha e análise dos dados circunstancia-se a um contexto de negociação e de reciprocidade, com a influencia de fatores subjetivos;*

Segundo Zabalza (1994), é imprescindível expandir a conjuntura analisada, de maneira que o quadro estudado possibilite incluir quantas variáveis, fatores ou pessoas forem necessários para conseguirmos compreender o que se analisa, posteriormente a descrição do próprio processo seguido na obtenção e análise da informação, o que configura a investigação como um autêntico processo de busca deliberada.

#### 2.3.4.3 – Na Formação de Professores

Não há dúvidas de que, como grupo profissional, os professores compartilham de um mundo comum vivido, onde reside um reservatório cultural, que torna possível a integração de cada indivíduo, geradora de identidade grupal, como nos ensina Manfredo Araújo de Oliveira, ao comparar saber popular e saber científico (Oliveira, s.d.). Em contato crescente com esse reservatório comum se desenvolve a socialização do indivíduo, tanto no grupo social dentro do qual



nasce e cresce, como no grupo ocupacional, ao qual procura pertencer em sua vida ativa de trabalhador. É o processo de socialização profissional que dá conta da integração ao grupo ocupacional.

No caso do professor, o processo de socialização profissional relaciona-se a menção do que já explicitamos sobre as “*crenças e tomadas de decisões*”, o que nos leva a reportarmos novamente a interação “*mente <=> ação*” ou “*pensamento e ação do professor*”. E como Pacheco (1995) explicitou que estas tomadas de decisões são reflexos dos conhecimentos e domínios dos professores, seja pelo que estudaram, ou seja, pelas suas experiências adquiridas.

Assim, a investigação tradicional sobre o ensino e o contexto sala de aula limitou-se em uma concepção estandardizada do papel do professor e suas ação e pensamentos, o que deixa a desejar sobre os conhecimentos essenciais da ação docente. Entretanto, os estudos sobre o paradigma pensamento do professor proporcionaram um alargamento das concepções do ensino, consequentemente realinharam as perspectivas sobre a aprendizagem dos alunos conjuntando conhecimentos em benefícios da construção social da profissão de professor (Sanches & Jacinto, 2004). Ademais, no caso do professor, o processo de socialização profissional ainda está pouco estudado, destacando-se neste domínio a obra do sociólogo francês Claude Dubar (1991).

Com efeito, destes contextos epistemológicos as investigações investidas à luz do paradigma pensamento do professor traz-nos valiosos contributos para o reconhecimento e compreensão do papel do professor enquanto construtor de conhecimento profissional prático e local junto ao cotidiano na sala de aula com os aluno e inovações nos programas de formação (Sanches & Jacinto, 2004; Blanco & Pacheco, 1991).

No que se refere à concepção do professor, foi, entretanto, a obra de D. Schön, sobre o *reflective practitioner*, de 1983, que desencadeou uma onda de difusão da idéia que passou a ser conhecida como a do “*professor reflexivo*”, embora o autor não tenha focalizado o professor nessa primeira obra (Schön, 1983), o que viria a fazer em obra posterior (Schön, 1992). O objeto de análise principal de Schön nunca foi propriamente o professor, mas suas sugestões corresponderam de tal forma à expectativa dos formadores de futuros professores, que alcançaram um sucesso dificilmente obtido por outras idéias no campo da educação. O componente da reflexão passou a ser considerado

imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor, correndo até o risco de ser tomado como garantia suficiente para tanto. A enorme repercussão do trabalho de Schön não vem sendo acompanhada de uma análise cuidadosa do próprio conceito de reflexão, que deixe claro seu alcance e seus limites, em especial quando se trata do trabalho do professor.

O recurso à reflexão aparece mesmo como parte inerente ao desempenho do bom professor, ainda que ele não se dê conta claramente disso. A grande contribuição de Schön foi trazer à luz esse conceito subterrâneo, para usar uma imagem proposta por D. Berthaux. Segundo este autor, é próprio dos bons sociólogos revelar e dar nome a conceitos que transitam em nível abaixo da percepção corrente, à espera de um olhar mais refinado e equipado teoricamente, para captar seu valor heurístico e lançá-lo, em proveito de seus usuários (Berthaux, 1985). Neste caso são os próprios professores, que estão sempre recorrendo à reflexão, ao *"agir na urgência e decidir na incerteza"*, como afirma Perrenoud (1996). Schön teve também sensibilidade para apontar os limites da racionalidade técnica, como base para a preparação e formação de professores, introduzindo o papel da reflexão atuando em sentido oposto e suprimindo as carências deixadas por uma perspectiva de predominância técnica.

Ademais, pelas janelas da reflexão escancaradas por Schön, entraram as idéias da pesquisa junto ao trabalho do professor e do próprio professor como pesquisador e interventor da ação de ensino. Essas idéias, com raízes mais antigas, como já foi mencionado, também ganharam enorme espaço nas discussões acadêmicas sobre formação de professores e profissão docente.

Neste contexto, Pacheco (1995) estabelece os seguintes pressupostos: primeiramente enfatiza que, os professores sendo um profissional racional, tal como outros profissionais são, emitem juízos e tomam decisões num contexto complexo e incerto. Atuando em uma tridimensionalidade cotidiana da ação docente (o psicológico, o ecológico e o social), o segundo pressuposto refere-se ao comportamento do professor, onde estes guiam-se pelos seus pensamentos, juízos e decisões e finalmente explicita a natureza reflexiva e construtiva da ação docente, ou seja, os professores edificam progressivamente o conhecimento no decurso da sua ação profissional, isto é, na relação com a situação particular e no contexto sócio-cultural ao qual intervém; por outro, constrói continuamente esse conhecimento colocando em prática a sua própria teoria pessoal do mundo.

Quanto aos programas de formação, esta área de investigação parece ter contribuído, em outros países, para uma reconceptualização, quer dos programas de formação inicial quer contínua (Sanches & Jacinto, 2004). Implicando em reformas das questões conceptuais a cerca dos critérios metodológicos, subsequentemente, os estudos dos processos cognitivos dos docentes, propicia diretrizes válidas, para a implementação de novos currículos de formação, cuja filosofia base foca a concepção do professor como um profissional que toma decisões, ou seja, um professor capaz de solucionar problemas (Pacheco, 1995).

Segundo Sanches & Jacinto (2004), as investigações sobre este paradigma não incidiram influentemente nos programas de formação em Portugal. Entretanto, as mesmas autoras afirmam que os estudos no âmbito do paradigma pensamento do professor adquiriram um relevância para a formação inicial e contínua, no pressuposto que, das concepções e representações dos professores depende um conjunto de elementos essenciais ao seu aprimoramento e competência profissional pois, influência a postura pessoal e profissional, contribui na subjetividade de seus saberes na edificação pedagógica da disciplina que lecionam e nas condutas referentes as incertezas do quotidiano da ação docente. Salientam ainda a questão da aplicabilidade, onde alguns autores defendem a idéia de que toda investigação possui um sentido pragmático e um pendor prescritivo que arraste e oriente para a mudança nos locais da prática. Sendo assim, os investigadores poderão passar da fase de descrição do pensamento do professor para desenhos de investigação ainda mais elaborados e rigorosos. Ademais, enfatizam a possibilidade que, a partir dela, se tenha a tentação pragmática de prescrever o que os professores devem pensar, planejar ou decidir.

Portanto, o conhecimento já acumulado leva a entender que as investigações no âmbito deste paradigma nunca possibilitará uma base científica para prescrição e normalização da ação de ensinar. Porém, esta aparente limitação não inibe os anseios dos investigadores que trabalham nesta linha de pesquisa. Como consequência, uma das contribuições mais importantes desta linha de pesquisa é a imagem de professor como profissional criativo e autônomo capaz de se apropriar da sua formação e do seu próprio destino profissional.

#### 2.3.4.4 – Na Relação dos Processos de Planeamento e Experiência Profissional

Segundo Sanches & Jacinto (2004), a linha de pesquisa no âmbito do conhecimento profissional originou estudos revelando que o nível de desempenho profissional se associa aos processos de planeamento. Assim os mesmos autores citam Pereira (1999), que em seus estudos clarifica que os professores planeiam suas ações docentes conforme o modelo *“Tyleriano de planeamento”*, privilegiando a definição de objetivos e utilizando quatro tipos de planificação: *“anual, de período, de unidade didática e de aula”*.

Entretanto, em um estudo realizado em Portugal, Januário (1996) percebeu que os professores de Educação Física não planejam suas aulas de acordo com o modelo de Tyler, além de haver relações significativas entre o planeamento e o comportamento do professor na sala de aula. No estudo, o autor detectou que os professores que planejam gerem melhor seu tempo de aula e organizam melhor sua aula, com maior variedade de atividades de aprendizagem e melhor fechamento da informação. Ademais, Sanches & Jacinto (2004) explicitam que os professores experientes planificam pela necessidade de estruturar a progressão da aprendizagem dos alunos. E os professores iniciantes utilizam a planificação como método de orientação, que proporciona confiança e segurança durante a ação de ensino. Uma outra característica apontada pelos autores é que a planificação dos professores iniciantes é sistemática, formal e detalhada contrastando com a planificação mental da aula realizada por professores experientes.

Conforme Gouveia (2002, *apud* Sanches & Jacinto, 2004), os estagiários valorizam a especificidade dos conteúdos em detrimento da explicitação dos objetivos educacionais. Em contrapartida, os professores experientes valorizam o conhecimento pedagógico, dando o primeiro lugar às características dos alunos e o segundo aos processos de gestão da aula e aos objetivos.

Estas características segundo os autores acima são diferenciadoras no conhecimento pedagógico do conteúdo disciplinar. De maneira, que os professores iniciantes e/ou estagiários baseiam as suas decisões de planeamento numa dimensão mais reduzida de preocupações, assumindo uma planificação mais formal e, provavelmente mais distante da realidade.

Tanto no planeamento como na ação docente, o processo decisório parece estar ligado ao sentido de autonomia, maturidade e fases de aprimoramento profissional. A distinção mais evidente entre estagiários e professores com experiência profissional surge nos sistemas de legitimação decisória, segundo afirma Januário (1996).

Assim, Sanches & Jacinto (2004) expõem que os professores experientes justificam a maioria de suas decisões fundamentados em sua experiências profissionais, apresentando serem menos dependentes do processo de planificação do grupo disciplinar. Já os professores estagiários possuem um comportamento tendencialmente mais 'burocrático', definindo os objetivos, explicitam-nos aos alunos, mas não os justificam. Ao contrário, os professores experientes dão-nos a conhecer e justificam-nos sempre aos alunos. Apresentam, também, uma maior complexidade de processos de pensamento quando comparados com os professores iniciantes.

Ademais, Sanches & Jacinto (2004: 178) salientam em seu estudo de revisão que os resultados da investigação junto às concepções de professores estagiários em Portugal e suas ações de planificação revelam os seguintes resultados: *“a) preocupação com a articulação entre conhecimento dos conteúdos a ensinar e o conhecimento de pedagogia geral; b) às finalidades educacionais e o conhecimento dos alunos”*.

Recentemente, a investigação tem verificado a importância de uma formação inicial bem direcionada na formação do profissional docente. Albuquerque, Graça e Januário (2005) citam o ensino reflexivo como uma preocupação ativa com objetivos e conseqüências, bem como com significados e eficiência técnica. Os autores sugerem que na formação inicial seja desenvolvida a capacidade de questionamento por parte do aluno, e o professor as tarefas de regular, avaliar e rever com frequência sua prática.

Marcelo Garcia (1999) complementa afirmando que a formação inicial desempenha, neste sentido, três funções: *“formação e treino, controle da certificação e tem a função de ser agente de mudança do sistema educativo”*. Ademais, propõe que os programas de formação inicial deveriam abordar temas como os objetivos da educação, a variação destes em função dos alunos, como alcançar os objetivos e como saber se alcançou os objetivos.

Em síntese, o currículo de formação de professores deveria ajudar os professores em formação a desenvolver um compromisso com a idéia de que a escola, numa democracia, é responsável por promover valores democráticos e por preparar os alunos para que sejam bons cidadãos.

Albuquerque, Graça e Januário (2005) perceberam que estagiários de Educação Física preocupam-se com a postura crítica e reflexiva, com a instrução do ponto de vista técnico. Citam ainda algumas características importantes de um orientador como a disponibilidade, competência e amizade, facilitando o auxílio pessoal e instrucional e o feedback.

No caso específico da Educação Física, Januário (1996) considera que os comportamentos são mais visíveis e mensuráveis, facilitando a avaliação do processo de ensino nessa disciplina. Nesta disciplina, os professores eficazes são considerados aqueles que planejam para a gestão da classe e aprendizagem dos alunos, antecipam situações, conhecem as características dos alunos, buscam informações para planejar, exploram vários estilos de ensino, separam tempo para a prática, maximizam o tempo prático e minimizam o tempo de espera.

Em seu estudo, Januário (1996) evidenciou que os docentes mais preocupados com o impacto da suas ações revelam maior especificidade na fase prévia e melhores indicadores de comportamento na fase interativa, utilizando o estilo diferenciado, preocupando-se com a individualização e evitando a normatização do ensino. Tais professores utilizam tarefas diferenciadas, possuem melhor qualidade de feedback, os alunos possuem maior empenho cognitivo e acadêmico, o tempo em organização é minimizado em detrimento do tempo em prática, obtendo, portanto, melhores indicadores de prestação docente.

Ademais, Januário (1996) salienta que estes modelos de pesquisa nem, todavia apresentam um perfil de resultados que clarificam as características significativas que permitem diferenciar os vários grupos de professores (*com experiência versus sem experiência, especialista versus generalista*). Justificando que duas ordens de razão podem explicar esta situação: (a) as variáveis tomadas como objeto de estudo não são pertinentes e, (b) os indicadores e os sistemas de análise não são adequados, já que a literatura e a experiência empírica leva-nos a considerar a existência de algumas diferenças fundamentais

## CAPÍTULO III – Métodos e Procedimentos

### 1 – INTRODUÇÃO

#### 1.1 – Métodos de Investigação no Pensamento do Professor

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, uma narrativa de uma longa expedição empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já explorados. Nada de absolutamente inédito, portanto, mas um jeito peculiar de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante particulares.

Contudo, ao escrevermos nosso estudo de mestrado, não poderíamos deixar de relatar e fundamenta o processo que me permiti a concretização do produto. É como em uma expedição onde temos que selecionar e definir o material e instrumentos necessários que nos serão úteis durante nossa jornada de exploração, ou seja, selecionar os argumentos que iremos nos fundamentar, selecionar os instrumentos para coletar e analisar os *“dados da realidade”* a qual nos comprometemos em conhecer *“objetivamente e/ou subjetivamente”*.

A definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constitui um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora ao final. De acordo com Brandão (2000), a tão afirmada, mas nem sempre praticada, *“construção do objeto”* diz respeito, entre outras coisas, à capacidade de optar pela alternativa metodológica mais adequada à análise daquele objeto. Se nossas conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar, relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece os outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos.

As considerações aqui apresentadas partem, em larga medida, de meu lugar de *“neófito”* em pesquisas sobre os processos de pensamento dos professores e de minha limitada experiência sobre os métodos, técnicas e estratégias pertinentes para ascender estes processos cognitivos.

Assim, sugerimos reportarem aos estudos de Januário (1996) que possibilita uma melhor compreensão dos diversos métodos, técnicas e instrumentos utilizados nas pesquisas no âmbito dos *Processos de Pensamento do Professor*. Neste contexto, limitaremos em apresentar apenas os instrumentos e o método empregado nos estudos deste paradigma.

Segundo Januário, os pioneiros nesta área foram Shavelson & Stern (1981), que caracterizaram três estratégias metodológicas: “a) **apreensão da estratégia** [*policy capturing*] e/ou **apreensão de uma linha de pensamento**; b) a **análise de protocolos** [*process tracing*] e a **estimulação da memória** [*stimulated recall*]; c) os **estudos etnográficos**.”

Explicita Januário que esta sistematização é utilizada pra explorar o pensamento do professor na fase “*pré-interativa*” de ensino, no qual se solicita aos professores para verbalizar os pensamentos envolvidos durante a sua planificação. Ademais, Shavelson *et al.* (1986) ainda caracterizam duas abordagens para adentrar aos processos de pensamento dos professores: “a) as **situações simuladas** [*regression modeling*]; b) as **análise de protocolos**, que pode ser desmembrada em três maneiras específicas de aplicabilidade deste método: 1) a **verbalização** ou **pensar de viva voz** [*thinking aloud*]; 2) a **entrevista retrospectiva** e a 3) a **entrevista de estimulação da memória**.”

Já Clark & Peterson (1986) assinalaram cinco métodos especializados de investigação, onde três métodos já foram relatados anteriormente: “a) a **verbalização** ou **pensar de viva voz**; b) a **estimulação da memória**; c) a **apreensão da estratégia**; d) o **relato escrito** [*journal keeping*]; e) a **técnica do repertório de opções** [*repertory grille technique*].

Por seu turno, Marcelo (1987 apud Januário 1995) aprecia ainda os **questionários** e as **escalas**, bem como os **métodos etnográficos**.

Ademais, no que se refere aos **métodos etnográficos**, Marcelo (1987) explicita algumas técnicas como a observação participante, as entrevistas informais, a transcrição de reuniões e as notas de campo. Januário (1995) enfatiza que muitas vezes estas técnicas são utilizadas como complementativas e de contextualização, aparecendo por isso associada a outros métodos.

No que diz respeito ao tratamento dos dados levantados, que se apresentam sob a forma de um texto ou de um conjunto de textos ao invés de uma tabela com valores, a análise correspondente assume o nome de **Análise de Conteúdo**,



independente do tipo utilizado, neste método procura-se sempre exprimir as informações mais importantes relacionadas ao comportamento, idéias, opiniões, motivos de satisfação, insatisfação ou opiniões subentendidas, natureza de problemas das dimensões cognitivas da ação docente. Esta técnica de pesquisa permite tornar replicáveis e validar inferências de dados de um contexto que envolve procedimentos especializados para processamentos de dados de forma científica. Seu propósito é prover conhecimento, novos “*insights*” obtidos a partir destes dados.

É neste contexto, que entrelaçam-se as linhas metodológicas desta pesquisa bem como as fontes de dados e informações que constituem a base de sustentação para a fundamentação teórica e empírica desta dissertação.

Primeiramente, explicitaremos a natureza do estudo, que se caracteriza por adotar um modelo interpretativo de investigação, tendo dessa forma um caráter epistemológico subjetivo e voluntarista, uma metodologia de investigação ideográfica, “*observacional descritiva*”, pois, a mensuração efetivou-se antes da ocorrência do fenômeno, e “*seccional*” onde realizaram entrevistas semi-estruturadas, utilizando um *Guião de Entrevista Pré-Aula* (Apêndice A) para coleta de dados; as entrevistas foram gravadas e analisadas a posterior, aonde identificou-se as decisões pré-interativas dos professores de Educação Física estagiários, para que posteriormente realiza-se o tratamento estatístico das informações para estabelecer as médias e as frequências em que elas ocorrem.

## **1.2 – A Validade dos Métodos de Pesquisa**

Neste subtítulo continuaremos pautados na revisão da obra de Januário (1995), por ser coerente e de extrema relevância para nosso trabalho de pesquisa. Nos estudos revisados, encontramos os resultados da pesquisa de Peterson *et al.* (1978), no que diz respeito à “*estabilidade das diferenças interindividuais no planejamento do professor*”. Foram encontradas relações estáveis em 6 das 9 categorias consideradas, em três dias consecutivos – correlação entre .56 e .92, com uma média de .80 e uma mediana de .84; nas outras três categorias as correlações eram baixas.

Também relata os estudos de Clark & Yinger (1979) que concluem por uma alta estabilidade dos julgamentos dos professores. Shavelson *et al.* (1986), com

referencia a literatura disponível estimam que as decisões pré-interativas têm uma coerência apreciável – entre .53 e .82, enquanto que para pensamento e julgamento esses valores decrescem de alguma forma (*por exemplo, para o diagnóstico de alunos, de 47 a 54, utilizando a técnica apreensão de uma estratégia*).

Agora analisemos um estudo realizado por Januário (1992). Observam-se no *Quadro I* as comprovações estatísticas de diferença de médias – “entre todas as aulas (1) de cada professor e a média geral” -, tendo por objetivo verificar se as médias da classe considerada diferem significativamente da média geral. Caso haja muitas variáveis nesta situação, denota-se que as aulas (1) e (2) de cada professor têm uma estrutura diferenciada.

**Quadro I – Variáveis pré-interativas ilustrativas da aula 1**

Variáveis Características	Médias		Valor-Teste	p
	Classe	Geral		
<i>Diagnostico comportamento</i>	10.59	8.31	2.33	0.010
<i>Pensamento Didáticos/Categorias</i>	10.68	10.00	2.13	0.017
<i>Diagnóstico freqüência</i>	19.59	16.97	1.88	0.030
<i>Diagnóstico Específico</i>	13.27	11.22	1.85	0.032
<i>Pensamentos Didáticos/Disciplina</i>	2.09	1.54	1.79	0.036
<i>Pensamentos Didáticos/Outros</i>	0.63	0.43	1.72	0.043
<i>Preocupações Prática/Freqüência</i>	2.09	2.40	-1.78	0.038
<i>Preocupações sobre a Atividade</i>	0.95	1.27	-2.28	0.011

Em nota de rodapé, Januário (1996: 58) explicita que pela natureza da prova estatística utilizada, a aula 2 é caracterizada pelas mesmas variáveis e valores, embora de sinal contrário. Conforme os resultados apresentados no *Quadro I*, as variáveis ilustrativas da aula (1) de cada professor, das 29 variáveis contínuas pré-interativas de ensino consideradas [ver Anexos (E) e (F)], 8 comportaram-se de forma não estável entre as duas aulas (para  $p < 0.05$ ).

Das variáveis da fase pré-interativa que não apresentaram estabilidade, três dizem respeito ao “*Diagnostico de alunos*”. Este fato pode ser justificado segundo Januário porque alguns professores, na segunda aula, partiram do pressuposto da entrevista anterior, não repetindo essas características ao entrevistador. Ainda Januário explicita que dois dos entrevistados explicitam que já tinham caracterizado a turma na aula anterior e que esses aspectos se mantinham; a fim

de manter as regras da entrevista. O mesmo clarifica a importância de não interferir nas respostas dadas pelos professores.

Os resultados encontrados nos estudos de Peterson *et al.* (1978) corroboram ao diagnosticar um decréscimo de constructos de planeamento em três aulas sucessivas.

Ademais, Januário (1996) aplicou o coeficiente de correlação entre os valores obtidos nas aulas 1 e 2 de cada professor sobre as 29 variáveis contínuas da fase pré-interativa de ensino, os resultados encontrados pelo mesmo foram:

- *a média geral das correlações é mediana ( $r=.46$ );*
- *oito variáveis apresentam correlações altas (valores de  $r$  acima de .60);*
- *dez variáveis apresentam um valor de  $r$  fraco, enquanto as restantes dezenove apresentam um valor médio;*
- *os sistemas “Decisões Legitimadas e Diferenciação do Ensino” revelam uma estabilidade muito alta.*

Salienta Januário que estes resultados não evidenciam valores de estabilidade tão elevados como os alcançados por Peterson *et al.* (1978), mesmo porque segundo ele, as categorias utilizadas por estes autores são bastante genéricas em relação às utilizadas em seus estudos.

Com intuito de melhor clarificar as bases revisadas por Januário (1996), indicamos os estudos revisados por Sanches & Jacinto (2004), que relata claramente as conclusões e contribuições alcançadas pelo autor anterior em seu estudo ao qual serve de base para fundamentação teórica e metodologia desta dissertação.

Neste contexto, diante das citações revisadas por Januário e as conclusões explicitadas pelo mesmo em seu estudo, é válido pensarmos que existe uma constância apreciável nestes métodos revisados pelo mesmo, o que possibilitou estruturar um modelo investigativo apropriado para identificar as *Decisões Pré-interativas de professores estagiários de Educação Física*.

### 1.3 – Decisões Pré-Interactivas: Dimensões e Categorias

**Quadro II – Dimensão e Categoria das Variáveis Pré-Interativas.**

DIMENSÕES	CATEGORIAS
<i>Pensamento Didático</i>	1.Avaliação; 2.Clima; 3.Conteúdos; 4.Disciplina; 5.Estratégias de aprendizagem e de ensino; 6.Gestão ( <i>Material, Org. de alunos, Regras, Tempo e outras</i> ); 7.Instrução ( <i>Apresentação da informação, Feedback, Supervisão e outras</i> ) 8.Objetivos; 9.Outras decisões (...);
<i>Diagnóstico de Alunos</i>	A-Dimensão Especificação: 1. <i>Genérico</i> ; 2. <i>Específico</i> ; B-Dimensão Foco: 3. <i>Acadêmico</i> ; 4. <i>Comportamento</i> ; C-Dimensão Individualização: 5. <i>Turma</i> ; 6. <i>Grupo</i> ; 7. <i>Aluno</i> .
<i>Diferenciação do ensino Pré-Interativo</i>	1.Ensino Diferenciado: 1.1. <i>Em Objetivos (...)</i> ; 1.2. <i>Em Tarefas de Aprendizagem (...)</i> ; 1.3. <i>Em Estratégias de Ensino</i> ; 2.Ensino Indiferenciado;

## 2 –AMOSTRA

A amostra é constituída por 20 professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Educação Física da Universidade Presidente Antônio Carlos de Conselheiro Lafaiete em Minas Gerais e sua amostragem foi selecionada pelo método “*simples não-casual por conveniência*”, onde todos os membros desta população tiveram igual probabilidade de participar da pesquisa.

### 3 – INSTRUMENTOS

#### 3.1 – A Entrevista na Investigação sobre o Pensamento do Professor

As entrevistas constituem um dos instrumentos técnicos mais utilizados na metodologia qualitativa resultando de uma transação entre entrevistador (*pesquisador*) e entrevistado (*sujeito da amostra*). Assim, Ângulo (1988: 23), menciona que esta técnica instrumental é uma das mais utilizadas e respeitadas na investigação, pois, facilita a descoberta do significado que permanece implícito no pensamento dos professores, permitindo-nos compreender as suas concepções da realidade, o sentido e o significado que dão às suas ações.”

Walker (1989) define esta técnica como um instrumento de levantamento de dados que pretendem obter respostas a perguntas que foram cuidadosamente normatizadas e que supõe a mínima intervenção possível, ou seja, trata-se de ir apalpando brandamente a superfície da consciência do sujeito em busca de um conjunto de afirmações, opiniões e atitudes.

Quanto a sua utilização, Januário (1996) explicita as diversas possibilidades desta técnica, desde as entrevistas de demonstração pública, até aos inquéritos populares, das entrevistas de carácter clínico psicológico, bem como em método de seleção de candidatos a uma empresa, ou ainda como processo estruturado de categorizar informações dos cidadãos.

Independente da finalidade com a qual esta técnica é empregada para recolha de alguma informação. Distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e interação humana, permitindo ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e normatizados, em um processo constante de interatividade (Quivy e Compenhoudt, 2003).

Grawitz (1984 *apud* Januário 1996:61) estruturou um modelo de classificação das entrevistas, situando-as num “*continuum*”, com graus de liberdade das questões e de nível de profundidade, em pólos opostos de formulação. De maneira, que reúne os seguintes modelos: “a) *clínica*; b) *em profundidade*; c) *de respostas livres*; d) *centrada [focused interview]*; e) *de questões abertas*; f) *de questões fechadas*”.

Nas investigações qualitativas, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou pode ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Independente da conjuntura empregada, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do universo que rodeia (Bogdan & Biklen, 1994).

As entrevistas qualitativas variam quanto ao “*grau de estruturação*”. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais (Merton e Kendall, 1946 *apud* Bogdan & Biklen, 1994: 135). Mesmo quando se utiliza um *guião*, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma abrangência de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de assunto e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo. Quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma excessivamente rígido, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo.

No outro pólo do “*continuum estruturada/não estruturada*” situa-se a entrevista muito aberta. Neste caso, o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e em seguida, explora-a mais aprofundadamente, retomando os tópicos e os temas que o respondente iniciou. Neste tipo de entrevista, o sujeito desempenha um papel crucial na definição do conteúdo da entrevista e na condução do estudo (Bogdan & Biklen, 1994).

No contexto, das entrevistas estruturadas Januário (1996) distingue a diferença entre as duas. Assim, na primeira, todos os entrevistados são solicitados em relação às mesmas questões e pela mesma ordem, enquanto que na segunda a ordem pode ser alterada em função do fluxo das próprias respostas dos entrevistados, além de que a flexibilidade na ordem das questões permite ao entrevistador agir com mais naturalidade. Ambas são utilizadas em situações em que sua aplicação deve ser uniforme para todos os entrevistados.

Ademais, Januário (1996) menciona que a *entrevista estruturada* pode ser considerada virtualmente um questionário administrado oralmente, enquanto que a *entrevista não-estruturada*, como a própria designação indica, não administra um *guião pré-determinado*, mas possui sim um ponto de partida, a partir do qual o

investigador vai tentar obter a informação específica que pretende, muito em função das respostas dos entrevistados.

Considera-se ainda neste contexto um modelo que é *palco* nos debates da comunidade de investigação, onde alguns autores colocam a questão de qual dos dois tipos de entrevistas é o mais eficaz, o “*estruturado*” ou o “*não estruturado*”. Nas entrevistas semi-estruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão (Bogdan & Biklen, 1994). Este modelo possibilita que as mesmas “*questões-base*” possam ser utilizadas por todos os entrevistadores, seguindo-se, do mesmo modo, uma estratégia idêntica às entrevistas não-estruturadas (Januário, 1996). Independente do modelo utilizado para estruturar uma entrevista, Goetz & LeCompte (1984) cita três maneiras especializadas em investigação educacional: a) as **entrevistas a informantes-chaves** [*key informant interviewing*]; b) as **histórias de vida**; c) os **inquéritos** [*surveys*].

Nesta perspectiva, Januário (1996: 63) estruturou um quadro síntese (Fig.7), onde se procurou organizar alguns dos métodos utilizados na investigação no pensamento do professor, considerando as peculiaridades de cada método. Fundamenta-se em três dimensões de análise: “objetividade *versus* subjetividade; dedução *versus* indução e contextualização *versus* descontextualização”.

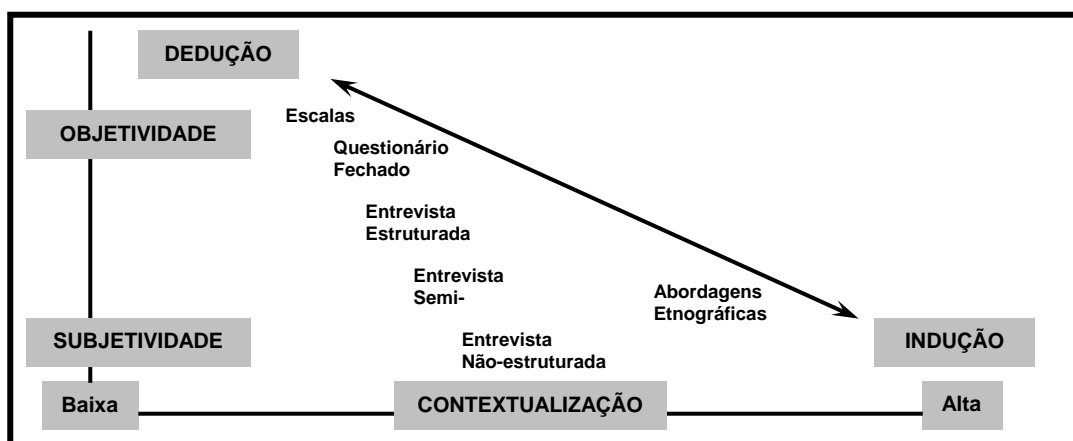


Fig. 7 – Dimensão de análise dos métodos de investigação no pensamento do professor (Januário, 1996)

O *continuum subjetividade/objetividade* refere-se ao papel exercido pelo investigador, e a menor ou maior inferência nas fases de coletar e de apreciação dos dados. Assim, Januário (1996: 64) exemplifica que, para o estudo das atitudes e dos valores, a aplicação de um questionário fechado ou de uma escala de apreciação, contrasta com a observação participante e demais abordagens etnográficas. Salienta ainda que, as estratégias impropriamente designadas de “*objetivas*” oferecem em geral, condições menos adequadas para ir ao encontro de motivações mais ocultas e para aceder ao estudo da forma como o indivíduo processa a informação e dos mecanismos implicados nas decisões.

Ademais, Januário cita Goetz & LeCompte, (1984) para adentrar na “*dimensão indução e/ou dedução*”, ou seja, o que diz respeito ao locus da teoria na investigação. Estabelecendo um paralelo, Januário explicita que os “*sistemas dedutivos*” de observação e de análise sistemática do ensino, fundamentam-se de um quadro sistemático de referências teóricas; posteriormente, atribuem definições operacionais de conceitos e categorias, com a intencionalidade de comparar estes conceitos com os dados fornecidos pela realidade. Na pesquisa de “*dimensão indutiva*”, pelo contrário, espera-se construir um sistema de conceitos teóricos para explicar os dados obtidos. Neste contexto, Januário salienta que na investigação dos processos de pensamento, os métodos de análise concebem uma dimensão de abordagens dedutivas, enquanto que, por exemplo, as abordagens etnográficas utilizam mais a dimensão indutiva.

No que se refere à “*dimensão contextualização*”, o questionário surge mais descomprometido com a ação, enquanto a entrevista de estimulação da memória está mais entrelada com a ação.

As várias técnicas da entrevista possuem vantagens inegáveis na obtenção de dados sobre distintos processos psíquicos dos docentes, exprimindo as suas percepções de uma situação e as interpretações e experiências vivenciadas. O pesquisador tem o papel de facilitar a expressão do entrevistado, evitando que afaste dos objetivos da investigação, permitindo maior autenticidade e profundidade. As entrevistas são indicadas para a análise do sentido que os professores dão às suas práticas e acontecimentos, suas interpretações e leituras que fazem da própria experiência.



Portanto, para coleta de dados de nossa pesquisa foram realizadas entrevistas semi-estruturadas. A escolha deste instrumento teve como objetivo direcionar de antemão as “*falas*”, com intuito de acessar os processos de pensamento dos professores estagiários, que responderão da melhor forma que lhes foram conveniente. Utilizou-se o *Guião de Entrevista Pré-Aula*, adaptado de Januário (1996) (Apêndice A) para levantamento dos dados.

Para gravar as entrevistas realizadas utilizou-se de um “*Pen Drive*” da marca “*Marcsonic*”.

#### 4 – PROCEDIMENTOS

**Primeira Etapa:** Inicialmente, o instrumento (*Guião de Entrevista Pré-Aula*) passou por um processo de validação, para verificar se abrangia todo o conteúdo a que se propunha investigar. Alguns professores com as mesmas características da amostra foram convidados a responder o mesmo instrumento o que nos possibilitou verificar através da “*análise inter-observadores, 83% de concordância, pois em 53 análises, encontrou-se 9 desacordos e o restante de acordo*”. Tal procedimento fez-se necessário, pois o “*Guião de Entrevista Pré-Aula*” foi inicialmente estruturada para a realidade portuguesa. Sendo assim, tornou-se necessário a verificação da validade de tal instrumento na realidade brasileira. A entrevista é semi-estruturada discorrendo sobre questões que abordam o processo de pensamento do professor durante as decisões de planejamento.

**Segunda Etapa:** Antes da realização da entrevista realizou-se uma reunião junto ao Coordenador do Curso de Educação Física e o Professor Coordenador da Disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, onde explicitou-se os objetivos da pesquisa e os procedimentos tomados durante a coleta de dados (*entrevistas*) de maneira não prejudicar os estágios dos discentes. Assim, solicitou-se ao Coordenador do Curso que assinasse uma “*Carta Aceite*” (Apêndice F) autorizando nossa permissão de realização do estudo junto aos estagiários do Curso de Educação Física.

**Terceira Etapa:** Nesta etapa realizamos através de reunião um contato inicial com os 20 professores estagiários que se disponibilizaram voluntariamente a participar da pesquisa, para podermos explicar como seria realizada a entrevista e minimizar qualquer constrangimento durante o processo. Também nesta etapa buscamos agendar hora, data e local mais conveniente para os sujeitos que propuseram a colabora com nosso estudo. Sendo, que a maioria das informações foi recolhida no núcleo de estágio da própria IES, reduzindo assim as possibilidades de influências no comportamento habitual destes. Após os entrevistados estarem cientes dos objetivos da pesquisa e retirarem as dúvidas, solicitou-se que assinassem uma “*Carta Aceite*” (Apêndice G), ou seja, um “*Termo de consentimento livre e esclarecido*”.

**Quarta Etapa:** Esclarecido os objetivos da pesquisa, assim como o procedimento a ser realizado. No dia agendado, o pesquisador preenchia os documentos do professor estagiário para a realização da entrevista: “*Termo de consentimento livre e esclarecido*” e “*Esclarecimento ao sujeito da pesquisa*”. Em seguida, iniciava a entrevista propriamente dita. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcrita e analisada pelo próprio pesquisador através do processo de análise de conteúdo. A condução das entrevistas teve caráter livre e espontâneo, com intuito de deixar o entrevistado o mais confortável possível para transmitir seus conhecimentos e valores, evitando qualquer tipo de correção e constrangimento durante o processo.

**Quinta Etapa:** Os dados coletados nas entrevistas com os professores estagiários foram submetidos à análise de conteúdo, segundo a perspectiva proposta no “*Dicionário de Variáveis*” de Januário (1996: 202/203) (Apêndice E). O tratamento dos dados seguiu ainda, dentro das diferentes possibilidades de análises qualitativas, a proposta definida como Hermenêutica Dialética, apresentada por Minayo (1998) que descreve alguns passos para operacionalizar a análise de dados: 1) ordenação dos dados das entrevistas; 2) classificação dos dados, processo que, tendo presente o embasamento teórico dos pressupostos e hipóteses do pesquisador, que é feito a partir do material coletado; 3) análise final: as duas etapas anteriores fazem uma inflexão sobre o material empírico, movimento que se eleva do empírico para o teórico e vice-versa, caracterizando o verdadeiro movimento dialético na busca do significado e da especificidade dos dados.

## 5 – TRATAMENTO ESTATÍSTICO

### 5.1 – A Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é uma técnica que pretende analisar, sobretudo, as formas de comunicação verbal, escrita ou não escrita, que se desenvolvem entre os indivíduos. Desde o texto literário, passando pelas entrevistas e discursos tudo é susceptível de ser analisado por esta técnica (Bardin, 1997).

No entanto, para sermos mais claros temos dizer que a análise de conteúdo é, no fundo, um conjunto de várias técnicas. Ou seja, existem diferentes formas de analisar um mesmo documento.

Na análise de conteúdo a escolha dos termos utilizados pelo locutor, sua frequência e o modo de disposição, a construção do discurso e seu desenvolvimento são fontes de informação a partir das quais o investigador tenta construir um conhecimento. O discurso pode ser sobre o próprio locutor ou sobre outro tema. Analisa-se a frequência relativa ou co-ocorrência dos termos utilizados. Trata a informação de forma metódica que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade, satisfazendo harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva, que nem sempre são facilmente conciliáveis.

A análise de conteúdos pode ser *“quantitativa (que enquadre as várias unidades do texto numa série de relações estatísticas)”* ou *“qualitativa (que dê maior importância aos temas e subtemas em que se divide determinado texto)”*. Os quantitativos formam a análise de um grande número de informações sumárias e tem como informação básica a frequência do aparecimento de certas características de conteúdo ou de correlação entre elas. Os dados qualitativos são utilizados para uma análise de um pequeno período de informações complexas e pormenorizadas (*análise intensiva*), tendo como informação de base a presença ou ausência de uma característica ou o modo segundo o qual os elementos do discurso estão articulados uns com os outros. Tudo depende da seleção que cada investigador faz, em função do objeto que tem de analisar e dos objetivos a que se propõe chegar. Geralmente são utilizados em conjunto (Quivy e Compenhoudt, 2003).

Por estes motivos, não é fácil enquadrar a análise de conteúdo numa definição que a caracterize num todo. A única possibilidade é generalizar a partir, do que em termos abstratos, pode ser definido como o processo de investigação efetuado em qualquer análise de conteúdo.

Quivy e Compenhoudt (2003) apresentam três categorias de análise de conteúdo: *“quanto aos elementos do discurso, sua forma ou relações entre os seus elementos constitutivos”*.

a) as **“análises temáticas”** são as que tentam principalmente revelar as representações sociais ou juízos dos locutores a partir de um exame de certos elementos constitutivos do discurso. Dentre elas, temos duas: análise categorial (calcular e comparar freqüências, sendo mais importante para o locutor quanto mais freqüente for a incidência da fala). A segunda é a análise da avaliação, incidindo sobre os juízos formulados pelo locutor (positivo ou negativo) e sua intensidade.

b) as **“análises formais”** são as que incidem sobre as formas e encadeamento do discurso. Pode ser análise da expressão (forma de comunicação, vocabulário, tamanho das frases, hesitação...estado de espírito do locutor), análise da enunciação (incide sobre o discurso concebido como um processo cuja dinâmica própria é, em si, reveladora (seqüência, repetições, quebra de ritmo...)).

c) as **“análises estruturais”** formam a análise de como a mensagem está disposta. Pode ser a análise da co-ocorrência (associações de temas nas seqüências de comunicação) ou análise estrutural propriamente dita (revelar os princípios que organizam os elementos do discurso, independente do próprio conteúdo).

A análise de conteúdos pode ser aplicada em diversas formas de comunicação (textos, programas televisivos ou radiofônicos, filmes, entrevistas, entre outros). Investiga as ideologias, valores e representações, lógica de funcionamento de organizações, análise de estratégia em um jogo ou conflito.

A Análise de Conteúdo é uma técnica refinada, delicada, e requer muita dedicação, paciência e tempo para satisfazer a curiosidade do investigador. Além disso, são necessárias intuição, imaginação e observação do que é importante, além de criatividade para escolha das categorias já citadas. Ao mesmo tempo, o analista deve ter disciplina, perseverança, e ainda rigidez na decomposição do conteúdo ou na contagem dos resultados das análises.

### **5.1.1 –Principais Vantagens**

São adequados para análise do “*não dito*”, “*do implícito*”, obrigam o investigador a ser mais imparcial na sua análise; permite um maior controle posterior da fala; são em sua maioria construídos de forma sistemática sem prejudicar a profundidade do trabalho e criatividade do investigador (Quivy e Compenhoudt, 2003).

### **5.1.2 – Suas Limitações**

Algumas análises de conteúdo são simplistas, particularmente a análise categorial; a análise é trabalhosa; os métodos de análise de conteúdo muitas vezes não conseguem abraçar todas as características do discurso, sendo necessário uma análise mais profunda com outra análise de conteúdo (Quivy e Compenhoudt, 2003).

### **5.1.3 – A Legitimidade de Codificação na Análise de Conteúdo**

Segundo Bardin (1997), a *Análise de Conteúdo* é uma técnica que pretende analisar, sobretudo, as formas de comunicação verbal, escrita ou não escrita, que se desenvolvem entre os indivíduos. Desde o texto literário, passando pelas entrevistas e discursos tudo é susceptível de ser analisado por esta técnica.

Para sermos mais científicos e metódicos possíveis, segundo Januário (1996), temos que considerar um procedimento de codificação e legitimação dos dados aferidos por esta técnica. Ademais, o mesmo explicita que a fidelidade de codificação dos dados é uma operação que visa refletir a tenacidade com que o analisador [ou os analisadores, no caso da fidelidade intercodificador] codifica os dados em ocasiões diferentes, assegurando que a aplicação do sistema de análise seja uniforme, dentro de uma margem de erro considerada aceitável.

Contudo, Januário baseou-se no processo de categorização de Tuckwell (1980), que considera um índice que consiste num quociente do tipo coeficiente de acordos. Este coeficiente é determinado do seguinte modo:

$$\text{Índice de fidelidade} = \frac{2M}{N_1 + N_2}.$$

Em que ( $M$ ) é o número de decisões de codificação nas quais os dois momentos - *ou os dois codificadores* - se encontram de acordo; ( $N_1$ ) e ( $N_2$ ) referem-se ao número de decisões codificadas nos dois momentos - *ou por dois codificadores*, e em relação ao grau de fidelidade aceitável, Tuckwell (1980) estabelece .70 como valor mínimo.

Neste contexto, de fidelização dos métodos e tratamentos dos dados que optou-se pela a *análise de conteúdo* para identificar as *Decisões Pré-Interativas* dos estagiários em relação às categorias do “*Dicionário de Variáveis*” (Apêndice E), utilizando-se frequências e médias como indicadores de análise.

Assim, através das frequências e médias das análises das entrevistas pode-se identificar as decisões pré-reflexivas dos estagiários relativamente à determinação de objetivos, seleção de estratégias e estruturação de conteúdos.

## **6 – CUIDADOS ÉTICOS**

Foi mantido em sigilo o nome dos profissionais que participaram da pesquisa. A participação de todos os profissionais envolvidos na pesquisa teve caráter voluntário.

## **7 – LIMITAÇÕES DO ESTUDO**

A presente pesquisa se restringe em descrever e identificar as características de pensamentos das decisões pré-interativas dos professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado.

Entretanto, devemos clarificar que o conteúdo não é uniforme, nem poderia sê-lo, pois não queremos condicionar as decisões dos professores. Assim, são conteúdos diferentes. O grau de domínio do conteúdo não é igual para os professores, sendo sujeitos à comparação, os fatores contextuais e o histórico da aula e da turma não oferecem condições de equidade, para posterior comparação e devemos lembrar ainda, que trabalhamos com os processos de pensamento, ou seja, representações e com a expressão do que os professores estagiários se referem, sabendo que nem sempre podem corresponder à realidade.

Assim, adentra nos *processos de pensamento* desses professores ou de qualquer outro sujeito se torna por natureza uma “*limitação*”, o que não desestimula nosso estudo, pelo contrario, alimenta e sustenta a chama da “*interrogação*” que a alma de toda pesquisa: “*a curiosidade*”.

## CAPÍTULO IV – Apresentação e Discussão dos Resultados

### 1 – INTRODUÇÃO

Os resultados apresentados são de estagiários de graduação do Curso de Educação Física de uma IES de caráter privado. No âmbito do Curso de Educação Física da Universidade Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), o estágio ocorre sob a supervisão do *Orientador de Estágio*, que é um professor de Educação Física vinculado à instituição de ensino.

Portanto, são três os atores que interagem nesse processo:

- Aluno = estagiário
- Planeamento da Ação Docente = Interação Psicológica (Pensamentos e Decisões Pré-Interativas)
- Docente IES= supervisor de estágio

Para a operacionalização do estágio supervisionado há que se considerar a participação destes três sujeitos, com seus respectivos papéis e funções, cuja interação deve se dar na direção de um processo construtivo da supervisão e do estágio. O “*Ato de Planejar*”, nessa tríade, estabelece o vínculo e a dimensão da importância do encontro entre “*professor e aluno*”. Se isolarmos um desses atores do processo, certamente haverá uma ruptura prejudicando a relação de interdependência e cooperação para o sucesso do estágio.

Duas conclusões iniciais já podemos resgatar dessa reflexão inicial:

- a) a importância de um relacionamento correto, do ponto vista ético e profissional entre esses dois atores;
- b) planeamento do estágio, do ponto de vista pedagógico e da ação profissional, é o ato primordial desse processo.

Sendo assim, enfocaremos a seguinte interrogativa por constituir-se nosso objeto de reflexão nesse momento:

#### **Porque o planeamento da ação docente do estágio é importante?**

Porque, quando a ação docente do estagiário é planeada com clareza, o *Orientador de Estágio* têm consciência daquilo que podem esperar do aluno, além do suporte que devem dar nas supervisões. O risco de cair no “*ativismo*”, isto é, na mera execução de tarefas diárias sem uma compreensão maior do “*porque*” e “*para que*” do estágio e das atividades concernentes, fica bastante reduzido.



O planeamento é o instrumento fundamental que direciona o estágio, consubstanciando-se na *bússola* que orienta todo o processo, para o qual alguns princípios são importantes de serem considerados:

- Deve ser elaborado logo no início do estágio pelo supervisor pedagógico, com a participação do estagiário;
- Deve contemplar os objetivos pedagógicos: voltados para o aluno; para os conhecimentos mínimos que ele deve alcançar naquele período de estágio, dentro do processo de formação profissional;

No contexto da nossa profissão, estamos sempre em contato com a questão do planeamento. Somos instados, com frequência, a elaborarmos planos, programas e projetos frente às demandas que surgem no cotidiano de nossa prática docente, e a participar de diferentes projetos multiprofissionais para colaborarmos com nosso conhecimento e experiência na área educacional.

O ato de planejar é inerente ao ser humano. Mesmo sem perceber ele constantemente está planeando suas atividades desde as mais rotineiras e simples até as mais complexas, que definem sua vida no sentido mais amplo. No contexto profissional esse ato assume uma importância fundamental à medida que as decisões a tomar vão se tornando mais complexas.

Conforme Sanches & Jacinto (2004), o planeamento das aulas, enquanto componente do conhecimento profissional na sua dupla vertente de conhecimento pedagógico (*dos alunos, das turmas e das finalidades educativas*) e de conhecimento pedagógico de conteúdo (*estruturação didática do conteúdo disciplinar a ensinar*) tem vindo a suscitar o interesse dos investigadores que se baseiam no *paradigma do pensamento do professor*. Os mesmos citam Clark e Peterson (1986), que explicitam que a planificação tem sido entendida, por um lado, como um processo psicológico em que se visualiza o futuro, se inventariam os fins e os meios inerentes ao conhecimento pedagógico e se constrói um quadro condutor da ação futura.

Inserir-se nesta perspectiva a problemática desta pesquisa, onde adentraremos na análise, na identificação e descrição das *Decisões Pré-Interativas* que são adotadas pelos professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado, isto é, como pensam e quais são as características de pensamento desses professores durante o processo de planeamento.

- Descrever as decisões pré-interativas de planeamento dos professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado;
- Identificar as características dos pensamentos das decisões pré-interativas dos professores de Educação Física estagiários;

Conhecer as decisões pré-interativas e importância que estes professores de Educação Física em formação dão ao *planeamento da ação docente* são as linhas orientadoras desta pesquisa.

## 2 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A seguir são apresentados os resultados procedentes do tratamento estatístico das entrevistas realizadas com os professores estagiários. Optou-se por organizar as categorias de pensamentos pré-interativas codificadas por dimensões ou sistemas de análise (*Preocupações Práticas, Diferenciação do Ensino, Pensamentos Didáticos, Diagnóstico de Alunos, Sistemas Decisórios e Experiência Profissional*), ou seja, dentro de suas áreas de pensamento, referentes à ação docente durante o planeamento da ação docente.

Sendo assim, os dados serão apresentados em tabelas, onde utilizou-se o recurso à estatística através de medidas de tendência central, nomeadamente a frequência e a média aritmética e pautaremos a discussão dos resultados fundamentando-se nos estudos de Januário (1996), a fim de que mais facilmente se possa organizar um texto coerente e claro deste conteúdo, objetivando clarificar a importância do planeamento para estes professores estagiários.

### 2.1 – Preocupações Práticas

**TABELA 1 – Análise das Preocupações Práticas na 1ª Entrevista.**

Identificação das Variáveis	Freq.	Media (%)
Preocupações Práticas c/ Atividade	112	47,25
Preocupação Prática de Impacto	99	41,77
Preocupação Prática c/ Próprio	26	10,98
<b>Frequência (PP)</b>	<b>237</b>	<b>100,00</b>

Considerando os resultados apresentados na Tabela 1 referentes às preocupações práticas dos professores estagiários observou-se que 47% (112) concentra-se nas *Preocupações Práticas com Atividade*, ou seja, representam as preocupações com a atividade planeada a ser desenvolvida durante a aula – terem selecionado em seu plano de ação uma atividade adequada ao nível da turma, seja este intelectual, físico e/ou emocional. A tarefa selecionada deverá além de estar em conformidade com o conteúdo a ser lecionado, deverá também que despertar o interesse dos alunos, tanto dos mais habilidosos, quanto dos menos habilidosos, quanto a *Preocupações Práticas de Impacto* – 41% (99), observou ser esta segunda categoria mais relevante, pois diz respeito à preocupação como será a receptividade da turma em relação à atividade planejada, ou seja, ao impacto que ela proporcionara nos alunos, enquanto que 10% (26) relacionam-se com a imagem que a turma terá do professor, ou seja, *Preocupações Práticas com o Próprio* que, segundo as declarações explanadas nas entrevistas, para estes professores estagiários, a adequação da atividade ao conteúdo que será lecionado e às características peculiares da turma está estreitamente ligado ao impacto causado pela atividade, se o impacto for positivo a aula também será, caso contrario, fica difícil a motivação dos alunos devendo o professor ter estratégias alternativas em seu planejamento.

**TABELA 2 – Análise das Preocupações Práticas na 2ª Entrevista.**

<b>Identificação das Variáveis</b>	<b>Freq.</b>	<b>Media (%)</b>
<b>Preocupações Práticas c/ Atividade</b>	<b>97</b>	<b>44,90</b>
<b>Preocupação Prática de Impacto</b>	<b>90</b>	<b>41,66</b>
<b>Preocupação Prática c/ Próprio</b>	<b>29</b>	<b>13,44</b>
<b>Frequência (PP)</b>	<b>216</b>	<b>100,00</b>

Segundo a Tabela 2, os professores estagiários concentram suas preocupações ainda quanto à escolha e adequação da atividade a ser desenvolvida na ação docente e a repercussão desta atividade que segundo os mesmos influencia diretamente na visão da turma para com eles. Ainda, podemos observar a mesma hierarquia das grandezas percentuais das médias das categorias conforme a apresentado nos resultados da Tabela 1.

**TABELA 3 – Análise das Preocupações Práticas na 3ª Entrevista.**

Identificação das Variáveis	Freq.	Media (%)
Preocupações Práticas c/ Atividade	103	51,25
Preocupação Prática de Impacto	79	39,30
Preocupação Prática c/ Próprio	19	9,45
Frequência (PP)	201	100,00

Considerando que os dados descritos na Tabela 3 referem-se à terceira entrevista realizada, pode-se considerar que os professores estagiários nesta etapa da recolha dos dados já estavam mais familiarizados com o *Guião de Entrevista* utilizado, aspecto que não veio a influenciar nas suas respostas, muito pelo contrario estavam mais esclarecidos e seguros quanto a suas explicitações sobre o planeamento de suas ações docentes. Sendo assim, observou-se na Tabela 3 que estes professores concentram suas preocupações práticas primeiramente com a escolha da atividade que os mesmos estão a planear para turma, ou seja, a atividade deverá estar - “*nem aquém e nem além*” – ao nível de desenvolvimento dos alunos. Os professores estagiários consideram ser de extrema importância para o sucesso da aula esta etapa do planeamento (*seleção da atividade*), bem como o seu desenrolar durante a ação docente, por ser este o elemento catalisador de todo o processo de ensino aprendizagem e da imagem que a turma terá em relação às aulas posteriores.

**TABELA 4 – Análise das Preocupações Práticas nas Três Entrevistas.**

Identificação das Variáveis	Média% 1ª Entr.	Média% 2ª Entr.	Média% 3ª Entr.	Média% Geral
Preocupações Práticas c/ Atividade	47,25	44,90	51,25	47,80
Preocupação Prática de Impacto	41,77	41,66	39,30	40,91
Preocupação Prática c/ Próprio	10,98	13,44	9,45	11,29

Na Tabela 4 observou-se claramente a importância que os professores estagiários atribuem à planificação de uma atividade que seja adequada ao nível de desenvolvimento da turma, pois como explicitado acima e apresentado nos resultados descrito nas Tabelas 1, 2 e 3, estes concentram suas preocupações práticas com as atividades a ser desenvolvidas. Também observou-se que as preocupações com o impacto é sempre o segundo fator relevante para estes professores. Entretanto, salientam que o planeamento da atividade a ser

ministrada deve estar bem delineado as características peculiares da turma, o que potencializa ou minimiza o impacto causado na turma, seja este positivo e/ou negativo, sendo este também o fator chave que influenciará na participação, comportamento, imagem e aceitação dos alunos para com os professores e suas aulas posteriores.

## 2.2 – Diferenciação do Ensino

**TABELA 5 – Análise da Diferenciação do Ensino na 1ª Entrevista.**

Identificação das Variáveis	Freq.	Media (%)
<b>Ensino Diferenciado:</b>	<b>55</b>	<b>44,71</b>
<i>Em Objetivos</i>	10	18,18
<i>Em Situações de Exercício</i>	11	20,00
<i>Em Estratégia de Ensino</i>	34	61,82
<b>Ensino Indiferenciado</b>	<b>10</b>	<b>8,13</b>
<b>Explicitação de Objetivos</b>	<b>58</b>	<b>47,16</b>

Quanto aos resultados da Tabela 5 podemos observar que 44% (55) relacionam-se a importância atribuída a planejar atividades que possuam condicionantes de um “*Ensino Diferenciado*”. Os dados permitem considerar que dentre estes condicionantes o mais relevante relaciona-se a importância atribuída a “*Explicitação de Objetivos das Atividades*” 47% (58), onde os professores estagiários em suas explanações durante as entrevistas expõem o compromisso de anunciar em todas as aulas os objetivos da atividade, de maneira, que todos os alunos (*habilidosos e não habilidosos*) possam estar a compreender a importância de participar da atividade planejada. Outro dado importante de salientar é quanto à diferenciação do ensino a partir de estratégias pré-estabelecidas no planejamento e outras que são de momento aula (*Interativas*), ou seja, “*só lá na hora da aula, que vc sabe como fazer e/ou não fazer*”, 61% (34) refere-se a “*Diferenciação do Ensino a partir de Estratégias*”, dentre as explicitadas na entrevistas, as mais consideradas entre todos os entrevistados, tangencia em estratégias que possibilite os alunos menos habilidosos a estar participando das atividades e também a estar delegando funções aos alunos que possuem maior habilidade em determinadas atividades, de maneira, que estes se sintam responsáveis pelo sucesso de sua equipe ou de seus colegas menos habilidosos. Observou-se também quanto a “*Diferenciação em Objetivos*” que 18% (10) refere-se à diferenciação a partir dos objetivos a serem atingidos nas

atividades planejadas, ou seja, determinar metas e objetivos diferentes para os alunos com habilidades desiguais, isto podendo ocorrer dentre uma mesma atividade e/ou não. Outros 20% (11) dizem respeito à *“Diferenciação em Situações de Exercício”*, ou seja, planejar atividades diferenciadas que estejam ao nível da heterogeneidade da turma, de forma, que as metas alcançadas possam ser semelhantes quanto à aprendizagem. Já 8% (10) correspondem a *“Indiferenciação do Ensino”*, pois, estes explicitam a dificuldade de estabelecer *“condicionantes de um ensino diferenciado”* durante o planejamento devido ao histórico passado de algumas turmas e pela a concepção pedagógica ultrapassada de algumas instituições de ensino em organizar as turmas em *“alunos mais aptos e alunos menos aptos”*.

**TABELA 6 – Análise da Diferenciação do Ensino na 2ª Entrevista.**

<b>Identificação das Variáveis</b>	<b>Freq.</b>	<b>Media (%)</b>
<b>Ensino Diferenciado</b>	<b>43</b>	<b>33,86</b>
<i>Em Objetivos</i>	<i>08</i>	<i>18,60</i>
<i>Em Situações de Exercício</i>	<i>10</i>	<i>23,25</i>
<i>Em Estratégia de Ensino</i>	<i>25</i>	<i>58,15</i>
<b>Ensino Indiferenciado</b>	<b>16</b>	<b>12,60</b>
<b>Explicitação de Objetivos</b>	<b>68</b>	<b>53,54</b>

Observou-se nos resultados apresentados na Tabela 6 uma correlação com os dados da Tabela 5 quanto à importância de planejar atividades que possibilitem um *“Ensino Diferenciado”* 33% (43). Dentre os condicionantes de um ensino diferenciados observou que a *“Diferenciação a partir da Explicitação de Objetivos”* 53% (68) torna o mais relevantes entre estes, resultado que também foi relevante na primeira entrevista e a posterior temos a *“Diferenciação do Ensino a partir de Estratégias”* 58% (25) que também condiz com os resultados apresentados na Tabela 5. Um dado interessante é que a *“Indiferenciação de Ensino”* 12% (16) aumentou seu valor, entretanto gostaria de clarificar que é devido aos mesmos estagiários que apresentaram suas justificações na primeira entrevista, ou seja, permaneceram fidedignos as sua considerações a respeito das turmas que lecionam. Já as demais categorias *“Diferenciação em Objetivos”* 18% (08) e *“Diferenciação em Situação de Exercício”* 23% (10), mesmo sofrendo uma pequena queda de seus percentuais, apresentaram-se estáveis em relação à primeira entrevista.

**TABELA 7 – Análise da Diferenciação do Ensino na 3ª Entrevista.**

Identificação das Variáveis	Freq.	Media (%)
<b>Ensino Diferenciado</b>	<b>37</b>	<b>31,10</b>
<i>Em Objetivos</i>	04	10,81
<i>Em Situações de Exercício</i>	06	16,21
<i>Em Estratégia de Ensino</i>	18	48,64
<b>Ensino Indiferenciado</b>	<b>20</b>	<b>16,80</b>
<b>Explicitação de Objetivos</b>	<b>62</b>	<b>52,10</b>

Conforme descrito na Tabela 7 observou-se queda nos percentuais das médias das categorias. Entretanto, as explicitações referentes as Tabelas 5 e 6 manténs consideráveis, pois, a hierarquia das grandezas dos percentuais das categorias apresentadas permaneceram inalteradas na terceira entrevista. Os professores estagiários reafirmam a importância de planejar uma atividade que possibilite um “*Ensino Diferenciado*” 31% (37), apresentando como principal condicionante deste ensino diferenciado a “*Explicitação dos Objetivos da Atividade*” 52% (62) e a posterior os condicionantes “*Diferenciação em Situações de Exercício*” 16% (06) e “*Diferenciação em Objetivos e Metas*” 10% (04). Um resultado observado ao longo da apresentação dos resultados é o aumento do percentual da categoria “*Indiferenciação do Ensino*” 16% (20), mesmo considerando que este aspecto, refere-se aos professores estagiários que apresentaram suas justificações conforme explicitado acima na Tabela 5.

**TABELA 8 – Análise da Diferenciação do Ensino nas Três Entrevistas.**

Identificação das Variáveis	Média% 1ª Entr.	Média% 2ª Entr.	Média% 3ª Entr.	Média% Geral
<b>Ensino Diferenciado</b>	<b>44,71</b>	<b>33,86</b>	<b>31,10</b>	<b>36,56</b>
<i>Em Objetivos</i>	18,18	18,60	10,81	15,86
<i>Em Situações de Exercício</i>	20,00	23,25	16,21	19,82
<i>Em Estratégia de Ensino</i>	61,82	58,15	48,64	56,20
<b>Ensino Indiferenciado</b>	<b>8,13</b>	<b>12,60</b>	<b>16,80</b>	<b>12,51</b>
<b>Explicitação de Objetivos</b>	<b>47,16</b>	<b>53,54</b>	<b>52,10</b>	<b>50,93</b>

A Tabela 8 apresenta o quadro das considerações dos professores estagiários referente ao planejamento de uma atividade que possibilite atitudes de “*Ensino Diferenciado*”. Bem como atinar como estes atribuem à categoria “*Explicitação de Objetivos*”, como sendo fator relevante para um ensino diferenciado, ou seja, explicitar de forma clara e ao nível de compreensão da turma a importância da participação de todos na atividade e dos benefícios desta, como também esclarecer as etapas e momentos da atividade durante a aula,

atribuindo durante estas os condicionantes de diferenciação, que sejam individuais aos caracteres dos alunos, ou seja, objetivos, metas e funções peculiares às suas características intelectuais, físicas e emocionais. Durante as entrevistas os professores estagiários apresentaram condicionantes que são enquadrados como “*Diferenciação em Objetivos e em Situações de Exercício*”, “*Pensamentos Didáticos*” referentes à atividade planeada e as características da turma e as “*Decisões Alternativas*” que são tomadas durante a aula, almejando a aprendizagem do conteúdo. Entretanto, observou-se que alguns professores estagiários possuem uma atitude indiferenciada ao planejar suas atividades, alegando esta ausência de conhecimento acadêmico ser pertinente devido as experiências passadas dos alunos e/ou as concepções pedagógicas das instituições de ensino que separam os alunos mais habilidosos dos menos habilidosos. Sendo assim, considera que ocorreu uma coesão quanto aos pensamentos e concepções deste professores estagiários referente à “*Diferenciação do Ensino*” ao decorrer de suas explanações nas entrevistas realizadas.

## 2.3 – Pensamento Didático

**TABELA 9 – Análise dos Pensamentos Didáticos na 1ª Entrevista.**

Identificação das Variáveis	Freq.	Media (%)
<b>Frequência (PD)</b>	<b>1332</b>	<b>88,98</b>
<i>Avaliação</i>	113	8,49
<i>Clima</i>	169	12,69
<i>Conteúdos</i>	407	30,55
<i>Disciplina</i>	80	6,00
<i>Estratégias de Aprendizagem</i>	92	6,90
<i>Gestão</i>	214	16,10
<i>Instrução</i>	91	6,84
<i>Objetivos</i>	102	7,66
<i>Outros</i>	64	4,80
<b>Categorias (PD)</b>	<b>165</b>	<b>11,02</b>

Referendando-se aos resultados apresentados na Tabela 9 observa-se que a categoria “*Pensamento Didático de Conteúdo*” é a percentagem mais elevada pelos professores estagiários **30% (407)**, o que corrobora com os resultados apresentados na Tabela 5, pois este condicionante de pensamento prévio relaciona-se a um “*ensino diferenciado*” por parte destes professores, e o menos comentado é o “*Pensamento Didático de Disciplina*” **6% (80)**, condicionante prévio



de pensamento relacionado ao *“diagnostico de alunos”*, pois estes expõem em suas entrevistas que é de fundamental importância considerar o comportamento da turma, bem como do comportamento individual de alguns alunos para o planejamento das aulas. Durante a coleta de dados observou-se que os professores estagiários consideram o tempo de gestão de aula um fator importantíssimo para o sucesso do planejamento, pois, os mesmos explicitam que no desfecho da aula tem que ficar nos alunos - *“um gostinho de quero mais”* – o que justifica ser a categoria *“Pensamento Didático de Gestão”* a segunda maior percentagem **16% (214)**, ainda salientam em suas explicações, ser também este um dos fatores que possibilitam criar um clima favorável na próxima aula.

Entretanto, deve-se tomar cuidado, pois, os mesmos enfatizam que esta estratégia de *“quero mais”* pode ser um catalisador para o *“sucesso e/ou para o fracasso”*, o que vai depender da atividade planejada para aula posterior, considerações relacionadas com o *“Pensamento Didático de Estratégias de Aprendizagem”* **6% (92)** e *“Pensamento Didático de Clima”* **12% (169)** e a necessidade de planejar uma atividade que proporcione um ensino diferenciado e a intencionalidade da participação da turma na aula posterior, fator que se relaciona a categoria *“Pensamento Didático de Instrução”* **6% (91)**. Observou-se também nas explicações dos professores estagiários que suas construções prévias de planejamento estão relacionadas com o objetivo da atividade selecionada para o alcance da aprendizagem do conteúdo a ser ministrado, *“Pensamento Didático de Objetivos”* **7% (102)**, condicionante relacionado a estratégias estabelecidas pelos professores para avaliar a conduta da aprendizagem dos alunos (mais habilidosos-menos habilidosos) durante o decorrer da aula, *“Pensamento Didático de Avaliação”* **8% (113)**, estes pensamento prévios estão diretamente relacionados a uma atitude diferenciadora do ensino, ou seja, segundo os estes professores deve-se avaliar os alunos individualmente, postura esta que deve ser tomada no planejamento inicial do ano letivo, através das atividades selecionadas para este propósito. Entretanto, é importante mencionar que não se descreveu na apresentação dos resultados que a percentagem de maior relevância é a categoria *“Pensamento Didático - Frequência”* **88% (1332)**, considerando ser este condicionante de pensamento prévio um *“generalizador do pensamento didático”*, vindo a intensificar as correlações que estes construtos didáticos prévios estabelecem com as demais

variáveis de pensamento, dentre as que mais destacam são “*Diferenciação do Ensino, Diagnostico de Alunos e Decisões Legitimadas por Preconcepções*”. Também, observa que optou-se por não apresentar a categoria “*Pensamentos Didáticos Outros*” 4% (64), como sendo a menos comentada devido ao fato de enquadrar neste condicionante prévio, pensamento didáticos diversos que não são categorizados no “Dicionário de Variáveis” (Anexo E).

**TABELA 10 – Análise dos Pensamentos Didáticos na 2ª Entrevista.**

<b>Identificação das Variáveis</b>	<b>Freq.</b>	<b>Media (%)</b>
<b>Frequência (PD)</b>	<b>1518</b>	<b>89,93</b>
<i>Avaliação</i>	138	9,09
<i>Clima</i>	165	10,87
<i>Conteúdos</i>	442	29,12
<i>Disciplina</i>	82	5,40
<i>Estratégias de Aprendizagem</i>	120	7,90
<i>Gestão</i>	300	19,76
<i>Instrução</i>	127	8,37
<i>Objetivos</i>	93	6,13
<i>Outros</i>	51	3,36
<b>Categorias (PD)</b>	<b>170</b>	<b>10,07</b>

Conforme observa-se na Tabela 10 às percentagens das categorias de “*pensamento didático prévio*” dos professores estagiários estabelecem uma similaridades com as percentagens da Tabela 9, referente a hierarquia das grandezas que permaneceram praticamente as mesmas nesta etapa da coleta dos dados, considerando que sofreram aumento em suas percentagens individuais, onde pode-se observar que a categoria “*Pensamento Didático - Frequência*” nesta etapa aumentou 6% (186) em relação a etapa da 1ª entrevista, razão que pode-se relacionar ao fato destes professores já conhecerem o roteiro de entrevista, o que demonstra a segurança destes professores nos esclarecimentos a respeito do planeamento de suas aulas. Entretanto, este aumento na percentagem das categorias demonstra que estes professores em seus planeamentos de aula atribuem decisões de um ensino diferenciado por suas experiências e preconcepções, pois, os “*Pensamentos Didáticos Prévios*” estão diretamente relacionados com as variáveis de pensamento “*Diferenciação do Ensino, Diagnostico de Alunos e Decisões Legitimadas por Preconcepções*”, como mencionado anteriormente.

**TABELA 11 – Análise dos Pensamentos Didáticos na 3ª Entrevista.**

Identificação das Variáveis	Freq.	Media (%)
<b>Frequência (PD)</b>	<b>1386</b>	<b>89,25</b>
<i>Avaliação</i>	118	8,51
<i>Clima</i>	171	12,34
<i>Conteúdos</i>	397	28,64
<i>Disciplina</i>	96	6,93
<i>Estratégias de Aprendizagem</i>	120	8,66
<i>Gestão</i>	243	17,53
<i>Instrução</i>	95	6,85
<i>Objetivos</i>	87	6,28
<i>Outros</i>	59	4,26
<b>Categorias (PD)</b>	<b>167</b>	<b>10,75</b>

A Tabela 11 vem corroborar as considerações apresentadas nas Tabelas 9 e 10, mesmo considerando queda das percentagens individuais das categorias de pensamento, pois as ordens de grandeza permanecem similares, quando comparadas às Tabelas anteriores.

Assim, referendando-se nos resultados descritos na Tabela 11 observa-se que a categoria “*Pensamento Didático de Conteúdo*” 28% (397) permaneceu como a percentagem mais elevada ao longo do processo de tabulação dos dados, consolidando assim o posicionamento destes professores estagiários por um ensino diferenciado, já a categoria “*Pensamento Didático de Disciplina*” 6% (96), mesmo não estando como a variável de menor percentagem na Tabela acima, encontra-se entre as de menores valores, o que também vem a suportar as menções feitas nas Tabelas anteriores, referente ser esta variável uma condicionante do “*Diagnostico de Alunos*”. Ainda, nesta etapa da coleta dos dados, observou-se a preocupação dos professores estagiários a respeito do tempo de aula, pois, atribuem ao planejamento à responsabilidade do aproveitamento na gestão do tempo da aula, “*Pensamento Didático de Gestão*” 17% (243), a preocupação com o clima da aula, foi outra categoria de destaque, “*Pensamento Didático com Clima*” 12% (171), demonstrando à importância que estes professores estagiários atribuem ao planejamento de uma atividade que seja delineada as características peculiares da turma, sendo um fator que segundo os mesmo em suas entrevistas, influencia na participação, comportamento, imagem e aceitação dos alunos para com os professores e suas aulas posteriores, estas importâncias mencionadas pelos mesmos suportam as variáveis “*Pensamento Didático de Estratégia de Aprendizagem*” 8% (120) e de “*Instrução*” 6% (95). Observam-se ainda nos resultados descritos na Tabela acima que os

“Pensamentos Didáticos de Objetivos” 6% (87), mesmo sofrendo queda em sua percentagem ao longo do processo de tabulação, não deixam de corroborar o mencionado nas Tabelas anteriores, referente à preocupação destes professores em alcançar os objetivos determinados em seus planejamentos, considerando as peculiaridades individuais e coletivas dos alunos. Também, observa-se que estes professores estabelecem condicionantes de “Pensamentos Didáticos de Avaliação” 8% (118), pois, conforme já mencionado avaliam a conduta individual e coletiva dos alunos para alcançar os objetivos da aprendizagem e planejar as aulas posteriores. Por fim observa-se também que mesmo tendo ocorrido uma queda em sua percentagem a “Frequência de Pensamentos Didáticos” **89% (1386)**, permanece alta e satisfatória para suportar as correlações já mencionadas anteriormente nas Tabela 9 e 10.

**TABELA 12 – Análise dos Pensamentos Didáticos nas Três Entrevistas.**

Identificação das Variáveis	Média% 1ª Entr.	Média% 2ª Entr.	Média% 3ª Entr.	Média% Geral
<b>Frequência (PD)</b>	<b>88,98</b>	<b>89,93</b>	<b>89,25</b>	<b>89,38</b>
Avaliação	8,49	9,09	8,51	8,69
Clima	12,69	10,87	12,34	11,97
Conteúdos	30,55	29,12	28,64	29,44
Disciplina	6,00	5,40	6,93	6,11
Estratégias de Aprendizagem	6,90	7,90	8,66	7,82
Gestão	16,10	19,76	17,53	17,79
Instrução	6,84	8,37	6,85	7,35
Objetivos	7,66	6,13	6,28	6,69
Outros	4,80	3,36	4,26	4,14
<b>Categorias (PD)</b>	<b>11,02</b>	<b>10,07</b>	<b>10,75</b>	<b>10,28</b>

Conforme observa-se nos resultados descritos Tabela 12 às médias das variáveis de “pensamento prévio” permaneceram ao longo do processo de coleta de dados similares, considerando que na 2ª entrevista ocorreu um pequeno aumento em sua percentagem geral, já na 3ª entrevista os valores percentuais das médias foram instáveis em relação a 1ª e 2ª entrevista. Quadro que justifica-se por relações como a familiarização dos professores estagiários com o “Guião de Entrevista” e o processo coleta de dados ser um sistema de “análise indutivo”. Entretanto, estes aspectos não desmerecem e nem desconsideram as explicações realizadas nas apresentações dos resultados das Tabelas 9, 10 e 11, pelo contrario, corroboram que os professores estagiários durante o processo de planejamento de suas ações docentes atribuem características de um “ensino diferenciado”, adentrando nas entre linhas das peculiaridades individuais e

coletivas de seus alunos, “*diagnosticando suas condutas*”, criando e selecionando estratégias que possibilitem uma melhor gestão do tempo de aula, objetivando a aprendizagem e ao mesmo tempo proporcionando um clima que estimule a participação e o interesse da turma, pois para estes professores o sucesso de um planejamento encontra-se nas conjecturas destas explicitações, assim, mencionam em suas entrevistas.

## 2.4 - Diagnóstico de Alunos

**TABELA 13 – Análise do Diagnóstico de Alunos na 1ª Entrevista.**

Identificação das Variáveis	Freq.	Media (%)
Genérico	126	16,01
Específico	75	9,53
Acadêmico	29	3,69
Comportamento	202	25,67
Turma	153	19,44
Grupo	60	7,62
Aluno	142	18,04
Frequência (DG)	787	100,00

Pode-se observar na Tabela 13 que os professores estagiários consideram o “*Diagnostico de Comportamento*” **25% (202)**, como a variável mais significativa para adequação do ensino durante o planejamento, ou seja, levam em consideração os aspectos relacionados à participação individual, coletiva e emocional do aluno, que também relaciona-se a disciplina e/ou indisciplina na aula, a segunda variável de importância é o “*Diagnostico de Turma*” **19% (153)**, refere-se a conduta coletiva dos alunos, considerando uma dimensão individualizada, a terceira variável é o “*Diagnostico de Aluno*” **18% (142)**, que relaciona às características, perfis e estados de desenvolvimento ou de aprendizagem dos alunos tomados individualmente, em seguida temos o “*Diagnostico Genérico*” **16% (126)**, referente a uma avaliação integral da turma ou dos alunos, considerando uma dimensão mais específica, a posterior temos o “*Diagnostico Específico*” **9% (75)**, que a própria etimologia já diz, relaciona-se a qualidade do diagnostico ser concreto em relação à precisão de erros, dificuldades ou critérios de sucesso nas tarefas motoras, ou em relação às suficiências e/ou insuficiências pessoais e educacionais dos alunos, quanto ao “*Diagnostico de Grupo*” **7% (60)**, refere-se a grupos de alunos que destacam na

turma, esta categoria enquadra-se numa dimensão mais individualizadora e finalmente temos o *“Diagnostico Acadêmico”* **3% (29)**, relacionada com as características centradas na aprendizagens programáticas em Educação Física e quanto a *“Frequência de Diagnostico”* **100% (787)**, podemos afirma conforme mencionada nas Tabela 9, 10, 11 e 12 que esta diretamente relacionada ao *“Pensamentos Didáticos Prévios”* tomados durante a fase de planeamento da ação docente.

**TABELA 14 – Análise do Diagnóstico de Alunos na 2ª Entrevista.**

Identificação das Variáveis	Freq.	Media (%)
Genérico	136	14,42
Específico	89	9,44
Acadêmico	28	2,97
Comportamento	242	25,66
Turma	237	25,13
Grupo	62	6,58
Aluno	149	15,80
Frequência (DG)	943	100,00

Os resultados descritos na Tabela 14 possibilitam estabelecer correlações com os resultados da Tabela 13, de maneira que as percentagens das médias da categoria *“Diagnóstico de Aluno”*, no que refere-se a hierarquia de suas grandezas percentuais permaneceram as mesmas na 2ª entrevista, onde constatou-se também um aumento de **9% (156)** na variável *“Diagnóstico de Frequência”*. Portanto, este aumento na percentagem das categorias corrobora a intencionalidade dos professores estagiários de estabelecer um *“ensino diferenciado”* e das diversidades de constructos de *“Pensamento Didático”* no planeamento da aula. Entretanto, a variável *“Diagnóstico de Turma”* destacou-se devido seu significativo aumento percentual de **5% (84)** em relação à média da 1ª entrevista.

TABELA 15 – Análise do Diagnóstico de Alunos na 3ª Entrevista.

Identificação das Variáveis	Freq.	Media (%)
Genérico	143	15,41
Específico	75	8,08
Acadêmico	24	2,59
Comportamento	228	24,57
Turma	194	20,90
Grupo	85	9,16
Aluno	179	19,29
Frequência (DG)	928	100,00

No que refere-se aos dados da Tabela 15, pode-se observar que alguns resultados são significativos de serem mencionados, pois, correlacionam com suas médias nas Tabelas 13 e 14. Primeiramente pode-se observar uma similaridade hierarquia de grandezas percentuais com as Tabelas 13 e 14 com exceção da variável “*Diagnostico de Grupo*” que desde a 1ª entrevista sofreu aumento de **1,54% (25)** mudando para uma posição superior na tabela, porém, a variável que sofreu o maior aumento foi “*Diagnostico de Aluno*” com um percentual de **1,25% (37)** em relação a sua média na 1ª entrevista, outro dado importante de mencionar refere-se à variável “*Diagnostico Acadêmico*” que vem sofrendo queda no percentual desde a 1ª entrevista, acumulando uma média de diferença de **- 1,1% (5)** ao decorrer do processo de coleta de dados.

Também, observa-se em relação a Tabela 14, uma pequena baixa na frequência da variável “*Diagnóstico de Frequência*” **0,8% (15)**, fato que não interfere na intencionalidade dos condicionantes de “*pensamento didático*” no planejamento da ação docente.

TABELA 16 – Análise do Diagnóstico de Alunos nas Três Entrevistas.

Identificação das Variáveis	Média% 1ª Entr.	Média% 2ª Entr.	Média% 3ª Entr.	Média% Geral
Genérico	16,01	14,42	15,41	15,28
Específico	9,53	9,44	8,08	9,02
Acadêmico	3,69	2,97	2,59	3,08
Comportamento	25,67	25,66	24,57	25,30
Turma	19,44	25,13	20,90	21,83
Grupo	7,62	6,58	9,16	7,77
Aluno	18,04	15,80	19,29	17,72

As médias descritas na Tabela 16 permite visualizar claramente as considerações explanadas nas Tabelas 13 a 15, corroborando principalmente o que refere-se a *“hierarquia de suas grandezas percentuais”*, as quais, apresentaram em sua maioria uma alta nas suas médias na 2ª entrevista, já na 3ª entrevista o comportamento foi relativo, onde os valores das médias apresentaram-se com altas e quedas percentuais, sendo assim, observa-se que os professores estagiários concebem a variável *“Diagnóstico de Comportamento”* **25%**, a de maior significância ao planejar sua ação docente, apresentando médias estáveis na 1ª e 2ª entrevista, seguidamente a variável *“Diagnóstico de Turma”* **21%**, que ao longo das entrevistas apresenta uma média superior na 2ª fase, a terceira variável é o *“Diagnostico de Aluno”* **17%**, apresentando sua maior média na 3ª entrevista, elucidando a importância que os professores estagiários atribuem às características, perfis e estados de desenvolvimento ou de aprendizagem dos alunos em suas individualizações para planejar sua ação docente, na sequência a variável *“Diagnóstico Genérico”* **15%**, que apresentou comportamento semelhante a variável anterior, porém, teve sua maior média na 1ª entrevista, estas informações corroboram a intencionalidade destes professores por um planejamento que seja direcionado às peculiaridades dos alunos, a posterior apresenta-se a variável *“Diagnóstico Específico”* **9,02%** que sofreu queda em sua média de **1,45%**, entretanto sua frequência foi estável no final do processo de coleta de dados, fato que não interfere na importância que estes professores estagiários arrogam às características pessoais dos alunos para planejar a atividade da aula, quanto a variável *“Diagnóstico de Grupo”* **7,77%**, observa-se que mesmo sofrendo uma pequena queda na 2ª entrevista, comportou-se de maneira positiva, concluindo o processo de coleta de dados com uma média superior em relação a 1ª entrevista e por fim temos a variável *“Diagnóstico Acadêmico”* **3,08%** que sempre apresentou a menor média durante todo o processo. Entretanto, no que refere-se a *“Frequência”* da categoria diagnóstico de aluno, pode-se considerar conforme mencionado nas Tabelas 9, 10, 11 e 12 referente aos *“Pensamentos Didáticos Prévios”* e também conforme nas Tabela acima a intencionalidade de *“condicionantes didático”* no planejamento da ação docente.



## 2.5 – Sistemas Decisórios

**TABELA 17 – Análise dos Sistemas Decisionais na 1ª Entrevista.**

Identificação das Variáveis	Freq.	Media (%)
<b>Decisões Alternativas</b>	<b>118</b>	<b>100,00</b>
<i>Decisões Legitimadas pela Experiência</i>	43	36,44
<i>Decisões Legitimadas pelo Planeamento</i>	42	35,60
<i>Decisões Legitimadas por Preconcepções</i>	33	27,96

Considerando os resultados apresentados na Tabela 17 e a significância conforme a literatura das “*Decisões Alternativas*” (**118**), relacionem-se com as tomadas de decisões que os professores estagiários adotam durante a fase prévia do ensino, estabelecendo “*estratégias alternativas didáticas*”, ou seja, possuem constructos reservas para enfrentar “*situações inesperadas e adversas*” no decorrer da aula. No que refere-se às categorias “*Decisões Legitimadas pela Experiência*” 36% (43) e “*Legitimadas pelo o Planeamento*” 35% (42), observa-se um valor aproximado de sua médias, esta última categoria diz respeito ao “*conjunto de constructos didáticos*” programados pelo professor, seja este determinado pelo próprio, pelo planeamento da Instituição de Ensino e/ou pelo programa de estagio junto com seu supervisor. Quanto à “*Decisões Legitimadas pela Experiência*”, enquadra-se nos pensamentos atrelados as experiências pessoais dos professores estagiários, ou seja, a quadros do cotidianos profissional que ficam retidos na memória e são reativados quando tem a necessidade de comparações de situações presentes com passadas. E finalmente as “*Decisões por Preconcepções*” 27% (33), que refere-se a “*teorias pessoais*”, ou seja, ao conjunto de conceitos próprios que os professores estagiários possuem para justificar suas tomadas de decisões sobre o ensino e/ou conteúdo da disciplina, que são desenvolvidos ao longo de sua formação e experiência profissional.

**TABELA 18 – Análise dos Sistemas Decisionais na 2ª Entrevista.**

Identificação das Variáveis	Freq.	Media (%)
<b>Decisões Alternativas</b>	<b>156</b>	<b>100,00</b>
<i>Decisões Legitimadas pela Experiência</i>	62	39,74
<i>Decisões Legitimadas pelo Planeamento</i>	56	35,90
<i>Decisões Legitimadas por Preconcepções</i>	38	24,36

Como pode-se observar nos dados descritos na Tabela 18, a hierarquia das grandezas percentuais permaneceram as mesmas na 2ª entrevista, também pode-se destacar o aumento nas suas frequências e percentagens, onde a categoria “*Decisões Alternativas*” teve uma positivação percentual de **13% (38)** em relação a 1ª entrevista, quanto a categoria “*Decisões Legitimadas pela Experiência*” apresentou 3,3% (19) acima de sua média na Tabela 17, já as “*Decisões Legitimada pelo Planeamento*” um acréscimo de 0,30% (14) e por fim as “*Decisões Legitimadas por Preconcepções*” quem sofreu aumento em sua frequência, mesmo apresentando um baixa em sua percentagem média, tais variações não interfere nas correlações explicitadas anteriormente, mas demonstram que as “*decisões alternativas didáticas*” dos professores estagiários estão atreladas às suas experiências profissionais em formação.

**TABELA 19 – Análise dos Sistemas Decisionais na 3ª Entrevista.**

<b>Identificação das Variáveis</b>	<b>Freq.</b>	<b>Media (%)</b>
<b>Decisões Alternativas</b>	<b>117</b>	<b>100,00</b>
<i>Decisões Legitimadas pela Experiência</i>	37	31,62
<i>Decisões Legitimadas pelo Planeamento</i>	50	42,74
<i>Decisões Legitimadas por Preconcepções</i>	30	25,64

Na Tabela 19 pode-se observar uma queda nas frequências das variáveis, mesmo apresentando valores médios superiores quando relacionados a etapas anteriores do processo, porém considerando que esta etapa do processo refere-se à terceira entrevista, pode-se relevar que os professores estagiários encontram-se mais atrelados ao roteiro de entrevista utilizado, fato que possivelmente vem influenciar no interesse de responder às indagações, porém não compromete suas explicitações anteriores referentes aos “*processos decisoriais*” durante o planeamento da aula. Entretanto, algumas correlações são significativas de serem mencionadas, como o comportamento da categoria “*Decisões Alternativas*” que apresentou uma variação negativa de **14,30% (39)** em relação a 2ª entrevista, voltando a uma valor de frequência semelhante ao da 1ª entrevista, caso que justifica-se pela elucidação considerada anteriormente, já a categoria “*Decisões Legitimadas pela Experiência*”, apresentou valores baixos quando comparados aos dados da Tabela 17 e 18, com variações negativas de 8,12% (25) em relação a 2ª entrevista e de 4,82% (06) em relação a média da 1ª entrevista, a categoria “*Decisões Legitimadas pelo Planeamento*”, mesmo

apresentando uma média superior em relação aos valores das fases anteriores, observa-se uma queda em sua frequência quando comparada a da 2ª entrevista, enquanto que a categoria *“Decisões Legitimadas por Preconcepções”*, mesmo sofrendo queda no valor de sua frequência quando comparada aos valores das etapas anteriores, apresentou uma média superior em relação a da 2ª entrevista. Entretanto, é relevante mencionar nesta Tabela que a categoria *“Decisões Legitimadas pelo Planeamento”*, apresentou-se como a mais significativa nesta etapa do processo, interferindo na hierarquia das grandezas percentuais como se pode observar.

**TABELA 20 – Análise dos Sistemas Decisionais nas Três Entrevistas.**

Identificação das Variáveis	Média% 1ª Entr.	Média% 2ª Entr.	Média% 3ª Entr.	Média% Geral
Decisões Legitimadas pela Experiência	36,44	39,74	31,62	35,93
Decisões Legitimadas pelo Planeamento	35,60	35,90	42,74	38,09
Decisões Legitimadas por Preconcepções	27,96	24,36	25,64	25,98

A Tabela 20 justificou a importância da utilização de uma tabela que apresenta-se o comportamento dos percentuais das médias ao longo do processo de coleta dos dados, fato corroborado pelo comportamento diferenciado das categorias, primeiro pela *“Decisões Legitimadas pela Experiência”* que se assim podemos chamar sofreu o efeito *“montanha russa”*, ou seja, na segunda etapa do processo teve um acréscimo e na terceira sofre uma queda, já a categoria *“Decisões Legitimadas pelo Planeamento”* apresentou percentuais positivos durante todo o processo, sendo a categoria mais significativa adotada pelo professores estagiários e finalmente a categoria *“Decisões Legitimadas por Preconcepções”* que teve um comportamento inverso a categoria *“Decisões Legitimadas pela Experiência”*. Entretanto, as informações contida na Tabela 20 corroboram as menções anteriores referentes à ligação das *“decisões alternativas didáticas”* dos professores estagiários às suas experiências profissionais em formação, bem como da intencionalidade desta atitude no planeamento da ação docente.

### 3 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### 3.1 – As Preocupações Práticas dos Professores Estagiários

A análise das relações a respeito das *“Preocupações Práticas dos Professores Estagiários”* possibilita estabelecer um paralelo com a *“Teoria de Fuller”*, que considera importante três pontos primordiais na vida profissional de um professor – o primeiro refere-se a ele mesmo, ou seja, ao próprio, em seguida direciona as preocupações relacionadas para com as atividades e tarefas de ensino e por fim o impacto da ação docente sobre os alunos (Januário, 1996: 92). O mesmo autor observou que existe uma estreita relação das *“Preocupações com o Próprio”* com as categorias de *“Pensamentos Didáticos de Disciplina”* e com o *“Diagnostico de Comportamento”*, pois estes professores estão preocupados com a imagem e aceitação destes alunos para com os eles, fator que condicionará o comportamento e a personalidade destes alunos durante suas aulas. No que diz respeito à relação *“Empenho Acadêmico e Feedback”* o quadro é inverso, sendo que os docentes com maiores preocupações sobre si mesmo, obtêm menores taxa de feedback e de participação dos alunos em suas aulas. No que refere-se a *“Justificação de Objetivos”* encontramos um ponto negativo em relação a *“Preocupação c/ o Próprio”*, pois estes professores tem comum habito de não justificarem os objetivos das aulas aos alunos.

Entretanto, à categoria *“Preocupações com Impacto da Atividade”* estabelece outro quadro de considerações, onde esta associa-se diretamente com o caráter de diferenciação pedagógica (*Diferenciação de Ensino*) e com aspectos do ensino mais substantivos (*Pensamento Didático de Conteúdo*). Os professores mais preocupados com impacto da sua ação docente revelam maior especificidade durante o planeamento da sua ação docente.

Assim, Januário (1996) salienta que os docentes que concentram suas preocupações sobre o próprio apresentam indicadores menos positivos no desempenho docente prévio (*durante o planeamento*), enquanto comparados aos docentes que se preocupam com o impacto que a atividade planeada poderá causar sobre os alunos, principalmente no que diz respeito quanto à participação dos alunos.

Assim, podemos estabelecer uma relação das explicitações de Januário com os resultados apresentados nas Tabelas 1, 2, 3 e 4 onde observou-se que as preocupações práticas com o impacto das atividades eram sempre um fator relevante para estes professores. Entretanto, salientam em suas declarações nas entrevistas realizadas que o planejamento da atividade a ser ministrada deve estar bem delineado as características peculiares da turma, fator que potencializa ou minimiza o impacto causado pela atividade, seja este positivo e/ou negativo, sendo este também o fator chave que influenciará na participação, comportamento, aproveitamento do tempo de aula, imagem e aceitação dos alunos para com os professores e suas aulas posteriores.

Para melhor suportar as considerações acima Saraiva (1997) em seu estudo referente às *“características de planejamento independentemente do nível de domínio da matéria lecionada e das fases de planejamento”* salienta que as decisões e pensamentos sobre planejamento fundamentam-se em um campo diversificado de fontes de legitimação, pois, em suas conclusões explicita que as preocupações com o impacto das atividades nos alunos associa-se razões que decorrem das condicionantes contextuais de ensino e do enquadramento temporal das decisões de planejamento. Já em relação às atividades lecionadas, os pensamentos e decisões pré-interativas de cada docente enquadram-se numa lógica temporal, denotando preocupação em conferir coerência às decisões e pensamentos durante o planejamento das aulas (Jacinto & Sanches, 2004: 174).

### **3.2 – Atitudes de Diferenciação de Ensino dos Professores Estagiários**

As observações e explicitações das correlações consideradas no capítulo *Apresentação dos Resultados*, a respeito das *“Atitudes de Diferenciação de Ensino dos Professores Estagiários”* permite estabelecer uma corroboração com as explanações de Januário (1996: 94), ao salientar que o *“ensino diferenciado”* opõe-se à idéia de padronização, conceito que segundo o mesmo, na prática escolar tem levado a uma atitude didática de *“massificação do ensino”*, ou seja, uma homogeneização das condutas didáticas dos docentes e da postura de *“indiferenciação”* perante as aptidões diversas dos alunos.

Segundo Januário (1996), na Educação Física as explicitações citadas acima parecem ser mais preponderantes, pois as características constitucionais, físicas e motoras dos alunos terão maior variabilidade que as aptidões

intelectuais. Explicita também que muitos docentes tendem a desconsiderar os ensejos educativos dos alunos, não apenas dos menos habilitados, mas também dos com capacidades mais apuradas.

Salienta Bloom (1981) que a *diferenciação do ensino* é um dos princípios pedagógicos mais importantes na ação docente, pois, estabelecesse o sentido de igualdade de resultados permitindo uma aprendizagem que respeite às diferenças dos alunos, assim chamada de *“Pedagogia do Sucesso”*. Veenman (1988) sustenta a citação de Bloom, pois explicita que trabalhar com as diferenças individuais é o primeiro fator de mais preocupação dos docentes, a seguir à motivação dos alunos (Januário, 1996).

As considerações dos autores acima corroboram os resultados apresentados na Tabela 5 que permite associar a importância que os professores estagiários atribuem à planificação de atividades que estabeleçam atitudes de uma *“diferenciação do ensino”*, dentre os condicionantes que possibilitam aplicar esta pedagogia, o de maior relevância é a *“Explicitação de Objetivos das Atividades”*, onde os professores estagiários em suas explanações durante as entrevistas expõem o compromisso de anunciar em todas as aulas os objetivos da atividade, de maneira, que todos os alunos (*habilitados e não habilitados*) possam estar a compreender a importância de participar da atividade planeada. Outro dado importante de salientar é quanto à *“diferenciação do ensino a partir de estratégias”* pré-estabelecidas no planeamento e outras que são de momento aula (*Interativas*), dentre as estratégias conceituadas durante o planeamento da ação docente pelos professores estagiários em suas entrevistas, encontram-se as que possibilitem os alunos menos habilitados a estar participando das atividades e também a estar delegando funções aos alunos que possuem maior habilidade em determinadas atividades, de maneira, que estes se sintam responsáveis pelo sucesso de sua equipe ou de seus colegas menos habilitados. Em conformidade, Januário (1996) comprova que a relação dos pensamentos prévios e os indicadores de diferenciação de ensino correlacionam-se na fase interativa da aula, ou entre os *“Pensamentos Didáticos”* que os professores consideram quando estão a planear, relacionado com o clima de aula e o ambiente que possibilite esta diferenciação do ensino, os pensamentos sobre a instrução e a frequência de certos comportamentos mais substantivos e relacionados a

aprendizagens, ou entre as *“preocupações sobre o impacto”* e a natureza da participação dos alunos na aula.

Observou-se também quanto à diferenciação do ensino a partir dos objetivos a serem atingidos - *“Diferenciação em Objetivos”* - nas atividades planejadas, ou seja, determinar metas e objetivos diferentes para os alunos com habilidades desiguais, isto podendo ocorrer dentre uma mesma atividade e/ou não. Ainda, estabelecem o planejamento das atividades, considerando o nível da heterogeneidade da turma, de forma, que as metas alcançadas possam ser semelhantes quanto à aprendizagem.

Para Januário (1996: 95), a diferenciação do ensino pode ser praticada de varias formas:

- a) *estabelecer metas e objetivos desiguais para os alunos e, conseqüentemente, diferentes tipos de tarefas e critérios de avaliação – considerou-se esta forma como diferenciação máxima em seus apanhados;*
- b) *pela utilização de tarefas de aprendizagem diferenciadas para alcançar metas idênticas – forma de diferenciação considerada como mediana;*
- c) *por estratégias de atuação ou decisões de ajustamento particulares do professor – tempos de aprendizagem desigualmente atribuídos, prioridades na supervisão, em incentivos ou em “feedback” para alguns alunos, etc.; embora considere os objetivos e conteúdos sejam à partida, igualmente para todos.*

Entretanto, observou-se que alguns professores estagiários possuem uma atitude indiferenciada ao planejar suas atividades, alegando esta ausência de conhecimento acadêmico ser pertinente devido as experiências passadas dos alunos e/ou as concepções pedagógicas das instituições de ensino que organizam as turmas em *“alunos mais aptos e alunos menos aptos”*.

Sendo assim, pautaremos ainda nos estudos de Januário (1996) para clarificar e justificar a ausência de complexidade, precisão, especificação e estruturação didática nos processos de pensamento deste professores estagiários durante o planejamento de suas ações docentes, pois Januário (1996: 96) salienta que:

- a) *esta atitude caracteriza-se por um menor número de “Pensamentos Didáticos” em varias modalidades em relação à média geral; podendo sugerir que constitucionalmente advém de plano menos pensados, tomando como indicador a frequência de pensamento didáticos contabilizados;*
- b) *menor número de “Decisões Alternativas”, indicando menor plasticidade no processo de planejamento;*

c) igualmente, registra-se um menor número de decisões justificadas a partir de preconceções pessoais (professores com “menos” pressupostos de ordem teórica).

Assim, Januário conclui em seus apanhados que as atitudes prévias de “*Diferenciação do Ensino*” relacionam-se com processos de pensamento da fase pré-interativa do planeamento e também com a fase interativa da aula, embora estejam mais diretamente ligadas a esta última. Para o mesmo, neste ponto reside a particularidade desta variável de pensamento, diferenciando do perfil de relações proporcionadas pelas restantes variáveis pré-interativas.

Portanto, este conjunto de aspectos sugere que uma atitude pedagógica de diferenciação do ensino influencia a obtenção de melhores indicadores de prestação docente na sala de aula, favorecendo um ensino de qualidade e refletindo-se nos seus processos e efeitos (Januário, 1996)

### **3.3 – Os Pensamentos Didáticos dos Professores Estagiários**

Para melhor suportar as considerações explanadas nas Tabelas 9, 10, 11 e 12 recorreremos novamente aos estudos de Januário (1996), ao citar que os “*Pensamentos Didáticos*”, nas suas várias categorias, associam-se com grande significado estatístico a todos os grupos de variáveis, como exceção do “*Feedback*”. As variáveis de maior relevância de correlação são “*Diferenciação do Ensino, Diagnóstico de Alunos e Decisões Legitimadas por Preconcepções*”, afirmações que citamos anteriormente na apresentação dos resultados das Tabelas acima, referente às significativas médias da categoria “*Frequência*”.

Portanto, Januário salienta as seguintes considerações que corroboram os resultados descritos nas Tabelas 9, 10, 11 e 12:

- os professores “pensadores” no planeamento são melhores gestores do tempo de aula e das atividades alcançando assim maiores taxas de atenção por parte dos alunos;
- a intencionalidade de uma dimensão diferenciadora do ensino relacionado com o “*Pensamento Didático de Instrução*”, ou seja, à importância do planeamento de uma atividade que seja delineada as características individuais e coletivas dos alunos, o que reflete nas relações de algumas categorias de pensamento – “*Objetivos, Estratégias de Aprendizagem, Clima e outras*” – e a participação produtiva do aluno na sala de aula;



- os professores com maior quantidade de pensamentos prévios proporcionam melhores condições de ensino pois, durante o planejamento atribuem a um “ensino diferenciado” constructos que favoreçam um clima de aula positivo a aprendizagem, além de condicionantes para melhor gestão e organização do tempo de aula;
- a frequência de “Pensamentos Didáticos” em quase todas modalidades, relaciona-se às “Decisões Legitimadas pela Experiência e por Preconcepções”, ou mesmo por ambos, deste modo os indicadores de quantidade e qualidade de pensamentos didáticos prévios são coerentes entre si;
- e por fim, mesmo os “Pensamentos Didáticos” não possuindo relações significativas com “Feedback”, é importante mencionar a associação entre a frequência de “Pensamentos Didáticos de Instrução” e três modalidades do “Feedback – frequência, focado e específico” -, vigorando o caráter de intencionalidade das decisões de planejamento.

Portanto, os resultado encontrado e as corroborações dos estudos de Januário (1996), possibilita considerar que os professores estagiários intencionalmente estabelecem durante o planejamento da atividade um alto nível de constructos de pensamentos didáticos prévios, o que influencia suas tomadas de decisões em relação à gestão do tempo de aula e atitudes diferenciadoras do ensino e conseqüentemente a participação do aluno, demonstrando assim a importância do planejamento para o sucesso de sua ação docente.

### **3.4 – O Diagnóstico de Alunos dos Professores Estagiários**

Para Januário (1996), entende-se por “*diagnóstico*” os pensamentos prévios que incidem sobre os alunos durante o planejamento, referenciando as suas características físicas, motoras, cognitivas, afetivas ou sociais, bem como estados de desenvolvimento ou de aprendizagem.

Ainda, Januário afirma que as adequações das situações de ensino ao nível dos alunos supõem um correto diagnóstico de suas aptidões, interesses e capacidades, por isso, este fator é considerado uma “*habilidade*” técnica de ensino fundamental. Assim, o mesmo cita diversos autores que suportam sua citação e justifica a importância dos estudos dos “*julgamentos e diagnósticos sobre os alunos*”, que enfatizam que a capacidade do professor prever as limitações dos alunos durante a atividade de aprendizagem, é uma habilidade de eficácia de ensino. Para isso Januário organiza as dimensões de análise consideradas nos “*diagnóstico de alunos*” da seguinte maneira:

- a) *especificação – qualidade do diagnóstico ser mais ou menos explícito e preciso (genérico ou específico);*
- b) *foco – para além especificidade dos enunciados, o professor pode referir-se a aspectos de ordem académica ou do comportamento social dos alunos;*
- c) *Individualização – nível de identificação e de particularização de diagnóstico dos alunos, dirigidos à turma, ao grupo ou ao aluno (Anexo C).*

Assim, relacionemos, então, os resultados apresentados neste estudo com as considerações de Januário (1996) referentes ao *“diagnostico de alunos”* e as demais variáveis da fase pré-interativa do planeamento. Segundo o autor, o *“diagnóstico de alunos”* relaciona-se intensamente com todas as dimensões da fase pré-interativa, mais particularmente com a estrutura de *“Pensamentos Didáticos”*, afirmativa esta, que possibilita a correlação com os resultados apresentados nas Tabelas 13 a 16, onde o aumento da variável *“Diagnóstico de Freqüência”* ao longo do processo de coleta de dados demonstra a intencionalidade dos professores estagiários em estabelecer um *“ensino diferenciado”* e das diversidades de constructos de *“pensamento didático”* no planeamento da aula destes professores, ou seja, quanto maior a freqüência de diagnóstico, também será a freqüência de constructos didáticos.

No que refere-se a *“dimensão foco” (Diagnóstico de Comportamento e Diagnóstico Acadêmico)* pode-se estabelecer outra relação que corrobora a explicitação anterior, onde a categoria *“Diagnóstico de Comportamento”*, segundo Januário, associa-se apenas a *“pensamentos didáticos”*. Assim, considerando que esta categoria foi a mais significativa durante todo o levantamento de dados, apresentando sempre com a maior freqüência em relação as demais, pode-se reafirmar a intenção dos professores estagiários na fase prévia do ensino construir uma atividade que seja adequada as características dos alunos, favorecendo um clima positivo a aprendizagem. Já a categoria *“Diagnóstico Acadêmico”* associa-se especificamente a categorias como ao *“Pensamento Didático de Conteúdo e de Gestão, Decisões Legitimadas por Preconcepções e pela Experiência e Preocupações Práticas com Impacto”*, em suma, compreende-se que quanto maior a preocupação com o *“Diagnóstico Acadêmico”* maior será a correlação com tais categorias, porém, observa-se neste estudo uma quadro oposto, onde as categorias mencionadas acima apresentaram médias significativas referentes à suas dimensões categóricas, enquanto que a categoria

“*Diagnóstico Acadêmico*” apresentou a menor média, fato que pode ser explicado pela não importância dada à aprendizagem dos conteúdos. Podemos colocar a hipótese de os professores estagiários privilegiarem os processos de socialização ou outros processos, em detrimento de aprendizagens acadêmicas específicas.

No que refere-se à dimensão individualização (*Diagnóstico de Turma, Grupo e Aluno*) os professores com maior capacidade diagnóstica e de caracterização da turma no seu conjunto possuem também quadros legitimadores teórico e prático mais elaborados, afirmativa que corrobora as considerações acima e que suporta-se pelos resultados descritos nas Tabelas 13 a 16, devido as categorias “*Diagnostico de Turma, Grupo e Aluno*” apresentarem médias significativas e comportamentos positivos ao longo do processo de coleta de dados.

Portanto, compreende-se que alguns dos professores estagiários possam possuir já quadros legitimadores teórico e práticos elaborados, que servem de base para a especificidade acadêmica do conteúdo de ensino, bem como do aproveitamento do tempo de gestão da aula, condicionantes da fase prévia que são adquiridos pelas suas experiências acadêmicas e profissionais, justificando assim, a intencionalidade destes professores em estabelecer um “*ensino diferenciado*” e a importância atribuída ao planejamento destes constructos para aulas futuras.

### **3.5 – Os Sistemas Decisionais dos Professores Estagiários**

Sendo o estudo de Januário (1996) a base para corroboração da discussão desta pesquisa, reportemos a suas menções referentes aos “*Processos de Pensamento dos Sistemas Decisionais*”, e aos dois sistemas de análise “*Decisões Alternativas*” e “*Decisões Legitimadas*”. O primeiro caracteriza os processos de pensamento referentes a explicitações de “*constructos didáticos alternativos*” para adequar a situações inesperadas e adversas no decorrer da aula. O docente que adota estas estratégias didáticas no seu planejamento demonstra-se ser mais eficaz devido à flexibilidade no processo de aprendizagem, o que implica na economia de energia didática interativa.

No que refere-se às “*Decisões Legitimadas*”, caracterizam-se três fontes legitimadoras das decisões de ensino tomadas: “*Decisões Legitimadas pelo*

*Planeamento (a), Decisões Legitimadas pela Experiências (b) e Decisões Legitimadas por Preconcepções (c)”.*

a) *“quadro legitimador técnico”, onde o professor justifica-se as suas opções em termos do programa em vigor ou do planeamento conjunto do grupo de disciplina e da escola;*

b) *“quadro legitimador prático” - centra-se na prática do professor e consta de cognições intimamente atreladas à experiência pessoal, representando a ativação de esquemas de pensamento da memória profissional (procedimentos habituais, reativação de situações passadas e sua comparação com situações presentes);*

c) *“quadro legitimador teórico” – respeita às teorias pessoais que o professor valoriza para justificar as suas tomadas de decisões.*

Salienta Januário (1996) que os quadros legitimados das decisões podem equivaler-se às *“teorias de ação didática”*, influenciando os processos de pensamento dos professores e suas condutas na aula, considerando que os comportamentos de ensino, nem sempre são equivalente com suas referidas concepções teóricas de ação.

Januário afirma existir estudos que apresentam significativos resultados estatísticos relativos à fase prévia do ensino, porém, enfatiza ser raro as correlações entre as categorias dos *“Sistemas Decisionais”* com as restantes, quando suportadas pelo processo de planeamento. Entretanto, salienta que os professores que suportam mais decisões didáticas através da fase pré-interativa do planeamento, são aqueles que geralmente *“justificam os objetivos”* da aula aos alunos. Tal citação corrobora com nossos achados, pois no referente às *“Atitudes de Diferenciação de Ensino”* a categoria *“Explicitação de Objetivos”* foi a mais significativa, sendo assim, fator relevante para o planeamento de um ensino diferenciado.

Constatou-se a importância que os professores estagiários atribuem ao clima da aula, onde a categoria *“Pensamento Didático com Clima”* demonstrou um quadro estável e significativo no decorrer do levantamento dos dados. Também encontramos positividade no comportamento dos percentuais médios da categoria *“Pensamento Didático de Estratégia de Aprendizagem”*, vindo justificar a intencionalidade de um planeamento que seja atrelado as características dos alunos. Assim, Januário sintetiza explicitando que, os professores que justificam decisões didáticas recorrendo a suas concepções teóricas pessoais evidenciam maior número de constructos didáticos significativos, sendo capazes de especificar mais a matéria e ainda, possuem maior diversidade nas rotinas de

planeamento. No que refere ao contexto aula, diferenciam as aprendizagens obtendo melhores índices de participação acadêmica dos alunos. Entretanto, encontra-se um comportamento inverso quando associada à categoria *“Indiferenciação do Ensino”*, ou seja, os professores indiferenciados possuirão representações teóricas pessoais menos criativas.

As afirmativas de Januário permitem considerar que os professores estagiários não apresentam perfil de *“indiferenciados”*, pois como mencionado no capítulo referente à *“Análise da Diferenciação do Ensino”*, os mesmos justificam na entrevistas que tais atitudes são atreladas às experiências passadas dos alunos e/ou as concepções pedagógicas arcaicas das instituições de ensino que descriminam subjetivamente os alunos ao separem os mais habilidosos dos menos habilidosos, pois, por si só esta justificativa caracteriza-se como um *“diagnóstico”*.

Quanto à *“Decisões Legitimadas pela Experiência”*, enquadra os professores que recorrem aos quadros cotidianos de sua experiência profissional para suas tomadas de decisão, apresentando comportamento similar aos professores que recorrem ao quadro teórico, ou seja, que evidenciam maior número de constructos didático, delineiam mais a matéria e apresentam maior variedade nas rotinas prévia do ensino, exceto no que refere-se ao tempo de gestão da atividade (*possuem maior diversidade de rotina de gestão*).

Considerando que as *“Decisões Alternativas”* estão atreladas significativamente à intervenção *“interativa”* do professor, não aprofundaremos em suas correlações, pois esta etapa do processo de ensino aprendizagem não é nosso foco de análise, limitamos em analisar os processos de pensamento dos professores estagiários apenas da fase *“pré-interativa”*.

Por conseguinte, constatou-se que os professores estagiários atribuem maior importância às tomadas de decisão *“pelo planeamento do que pela experiência”* como pode-se constatar no ocorrido na Tabela 20, consideração que reflecte uma maior dependência do planeamento por parte dos professores menos experientes. Outra consideração significativa é o fato dos professores estagiários estarem a apresentar rotineiramente os objetivos do seu planeamento aos alunos, em busca do planeamento do ensino diferenciado as características da turma. Uma ocorrência importante de salientar é o percentual significativo da categoria *“Decisões Legitimadas Pela Experiência”*, demonstrando que estes

professores recorrem com freqüência aos quadros rotineiros de suas experiência profissionais para a tomada de decisões prévias, razão que justifica-se pelo fato de muitos dos professores entrevistados já iniciarem sua carreira docente antes de ingressarem na Escola Superior de Educação Física. Consideração que justifica os índices expressivos das percentagens médias referentes à *“Explicitação de Objetivos, Diferenciação do Ensino, Decisões Alternativas, Pensamentos Didáticos de Freqüência e Categoria”*.

Conseqüentemente, podemos considerar que os professores estagiários estruturam quadros didáticos de maior complexidade nos processos de pensamento quando estão a planejar suas ações docentes.

## CAPÍTULO V – Conclusões

### 1 – CONCLUSÕES

A primeira propriedade do planeamento, que ressaltamos na literatura de suporte, é que ele é um processo! Não se esgota em si mesmo. Está em constante *“vir-a-ser”*, resultante da dinamicidade da realidade docente e das próprias alterações que ele produz durante sua elaboração. Portanto, é *“flexível”*. A segunda particularidade é que, enquanto processo, ele guarda em si três operações básicas: *“reflexão, decisão, ação e avaliação/revisão”*.

Enquanto ato de *“reflexão e decisão”*, o planeamento *“pré-determina o que, por que, como, quando e com quanto fazer, bem como os obstáculos, as dificuldades e as barreiras”*.

Contudo, o planeamento não é apenas um ato de reflexão e decisão. É também ação e revisão. O planeamento é uma idéia em construção! Sendo comum incorrermos no erro de pensarmos a fase prévia do ensino como meramente um momento de elaboração quando se reflete e se decide sobre as condutas didáticas do trabalho a ser realizado.

As exposições acima nos levam a uma terceira característica do planeamento. Ele é vivenciado em três grandes momentos: *“Elaboração, Execução e Avaliação”*. O planeamento do ensino somente terá significado à medida que for executado, e sua execução só tem sentido à medida que for avaliada em um processo contínuo de relação dialética e de realimentação teórico-prática.

Decorrente das características anteriores, percebe-se que o processo de planeamento inicia-se do estudo, reflexão e compreensão de uma determinada realidade, não isolando-a do contexto mais amplo que a condiciona e a determina. Desta forma, o planejamento estará expressando seu aspecto operacional: o que fazer, como fazer, com o que fazer.

Ciente que o planeamento resulta de um conjunto de pensamentos e decisões assumidas previamente, influenciadas pelo conjunto de experiências particulares dos professores estagiários, a análise dos resultados obtidos através das entrevistas aplicadas aos mesmos e a literatura de suporte, possibilitou tecer as seguintes conclusões:

## **A) Preocupações Práticas**

Na fase prévia do ensino conclui-se que os professores estagiários centram suas preocupações práticas com a atividade a ser lecionada (*Preocupações Práticas com Atividade*) e o impacto que esta proporcionará nos alunos (*Preocupações Práticas com Impacto*), principalmente no que diz respeito quanto à participação na aula. Os professores estagiários justificam a importância de um planejamento bem delineado as características peculiares da turma, fator que potencializa ou minimiza o impacto causado pela atividade, seja este positivo e/ou negativo, sendo também o catalisador que influenciará na participação, comportamento, aproveitamento do tempo de aula, imagem e aceitação dos alunos para com os professores e suas aulas posteriores. Mesmo a literatura de referência destaca a preocupação dos estagiários com o “*self (ego)*”, observamos um comportamento oposto da categoria “*Preocupações Práticas com o Próprio*” em nosso estudo, que justifica-se, como elucidado anteriormente, pelo fato dos professores estagiários entrevistados iniciarem sua vivência profissional antes mesmo de ingressarem em um processo de formação acadêmica. Ademais, estruturam na fase pré-interativa do ensino processos de pensamentos mais complexos, devido a peculiaridade de sua conduta profissional mais madura e segura, pois os mesmos durante suas entrevistas verbalizaram quadros cotidianos de suas experiências profissionais para a tomada de decisões prévias.

## **B) Diferenciação do Ensino**

Com base nos resultados referentes aos processos de pensamento de “*Diferenciação do Ensino*”, conclui-se que os estagiários apresentam características na fase pré-interativa de ensino de uma atitude diferenciadora, onde destaca-se a categoria “*Explicitação de Objetivos das Atividades*”, pois os mesmos justificam a importância de elucidar em todas as aulas os objetivos das atividades, de maneira que, os alunos (*mais habilitados e menos habilitados*) compreendam que o sucesso da aula depende da participação de todos. Em seguida, os professores estagiários atribuem o êxito do planejamento, quando a atividade selecionada possibilita adequar estratégias às características individuais dos alunos (*Diferenciação do Ensino em Estratégias*), ou seja, a atividade



selecionada não pode estar “*nem a quem e nem além*”, do nível da turma. Assim, entende-se a importância que o planejamento tem para um ambiente de aula que possibilite um ensino diferenciado, na concepção dos estagiários.

A terceira categoria que possibilitou identificar as atitudes de diferenciação do ensino, no planejamento destes professores é a “*Diferenciação do Ensino em Situações de Exercício*”, pois segundo os mesmos o planejamento quando bem elaborado, estabelece metas e objetivos distintos para os alunos, que sejam, correspondentes às disparidades de suas habilidades psíquicas, motoras e afetivas, isto podendo ocorrer dentro uma mesma atividade e/ou não.

Contudo, nos resultados apresentados encontramos um comportamento de indiferenciação do ensino, por uma parcela dos professores entrevistados.

Sendo assim, compreende-se que os processos de pensamentos pré-interativos dos planos de aula dos professores estagiários apresentam constructos característicos de uma complexidade, precisão, especificação e estruturação didática, favorecendo uma atitude pedagógica de diferenciação do ensino que reflete positivamente na conduta docente e na qualidade dos processos de aprendizagem.

### **C) Pensamento Didático**

A propósito dos “*Processos de Pensamento Didático*” dos professores estagiários constatou-se a intencionalidade de estabelecer durante o planejamento da atividade um alto nível de constructos de pensamentos didáticos prévios, quando comparado aos resultados achados por Henrique (2004). Entretanto, podemos constatar que a hierarquia das categorias referente aos professores “*mais eficaz*”, condizem com a apresentada em nosso trabalho. No entanto, a questão não é quantitativa, mas sim de qualidade das decisões. Atributo que influencia suas tomadas de decisões em relação à gestão do tempo de aula e atitudes diferenciadoras do ensino e conseqüentemente a participação do aluno e um clima didático favorável à aprendizagem.

## **D) Diagnóstico de Alunos**

No que refere-se aos processos de pensamento pré-interativos que incidem sobre os alunos durante o planeamento, concluiu-se que os professores estagiários possuem quadros legitimadores adquiridos pelas suas experiências académicas e profissionais, justificando assim, a intencionalidade destes professores em estabelecer um ensino diferenciado e a importância atribuída ao planeamento destes constructos para aulas futuras.

## **E) Sistemas Decisorios**

Quanto à análise dos processos de pensamento relacionados aos “*Sistemas Decisionais*” na fase prévia de ensino, constatou-se que os professores estagiários atribuem maior importância às tomadas de decisão “*pelo planeamento*”. Este resultado é coerente com a literatura. Concluiu-se também a importância que os professores estagiários atrelam a apresentação dos objetivos do planeamento aos alunos antes das aulas e das atividades programadas, fato que corrobora a diversidade constructos de tomadas de “*decisões alternativas didáticas*” que estes professores adotam, objetivando um plano de ensino diferenciado as características da turma. Constatou-se também que os professores estagiários recorrem com frequência aos quadros rotineiros de suas experiência profissionais (*Decisões Legitimadas pela Experiência*), razão que justifica-se pelo fato de muitos dos professores entrevistados apresentarem uma maturidade profissional, devido suas experiências docentes antes de sua formação académica.

## **F) Importância do Planeamento para os Professores Estagiários**

Em síntese, as conclusões acima justificam a totalidade do ato de planificação da ação docente, ou seja, é um processo que segundo os professores estagiários não pode ser reduzido à soma das partes que o compõem, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento.

A análise dos processos de pensamento pré-interativo destes professores possibilitou compreender que os constructos subjetivos dos pensamentos pré-interativos são próprios do trabalho humano, pois estes se constituem numa atividade consciente. Ao planificar sua ação docente, age conscientemente, mantendo uma autonomia maior ou menor, dependendo do grau de objetivação do processo de trabalho ao qual está envolvido. De maneira que, a relação professor e alunos possibilitam uma avaliação e um planejamento contínuos do trabalho, orientando modificações, aprofundamentos e adequações do conteúdo e metodologias a partir de situações pedagógicas concretas e imediatas.

Nesta situação, constatou-se a importância que o planejamento tem para os professores estagiários entrevistados, pois é uma ferramenta que lhe possibilita segurança, controle e promove mudanças em suas práticas pedagógicas, permitindo estabelecer suas metodologias, fazer seleção de conteúdos e de atividades pedagógicas mais adequadas a seus alunos segundo o interesse ou suas necessidades e dificuldades.

No caso de alguns destes professores, o significado desta maturidade provém da sua maturidade profissional, oriunda de experiências docentes, antes de sua formação acadêmica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBURQUERQUE, A.; GRAÇA, A.; JANUÁRIO, C. (2005). A Supervisão Pedagógica em Educação Física: a perspectiva do orientador de estágio. Lisboa, Editora Livros Horizonte.
- ANGUERA, M. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa vs cuantitativa. *Investigación Educativa*, 3 (6), 127-144.
- BARDIN, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Portugal: Porto Editora, p. 229.
- BEN-PERETZ, M.; BROMME, M. & HALKES, R. (1986) (edits.). *Advances of research on teacher thinking*. Lisse: Swetz and Zeitlinger.
- BERLINER, D. (1986). De predecir la eficacia docente a comprender a los profesores eficaces: cambios de dirección en la investigación de la enseñanza. In: Villar Angulo (edits.). *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Actas del I Congreso Internacional, Sevilla: S.P.U.S., pp. 251-284.
- BETTI, M. (1991). *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento.
- BIDDLE, B. & ANDERSON, D. (1986). Theory, methods, Knowledge and research on teaching. In: M. Wittrock (edit.). *Handbook of research on teaching* (3ª ed.). New York: MacMillan, pp. 230-252.
- BLANCO, E. & PACHECO, J. (1991). O pensamento do professor, contributos para a formação de professores. In: *Ciências da Educação em Portugal. Situação actual e perspectivas*. Porto: S.P.C.E., pp. 593-601.
- BLOOM, B. (1981). *Características Humanas e Aprendizagem Escolar*. Rio de Janeiro: Globo.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BRANDÃO, Z. (2000). Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (orgs.). *Família & escola*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 171-83.
- BROPHY, J & GOOD, Th. (1986) Teacher behavior and student achievement. In M. WITTRICK (Ed.) *Handbook of Research on teaching*. 3<sup>rd</sup> ed. N.Y.: Macmillan, 328-375.
- BRUIJNE, P.; HERMAN, J.; SCHOUTHEETE, M (1991). *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*; São Paulo: Livraria Francisco Alves.
- CAETANO, Ana Paula (2004). A mudança dos professores pela investigação-acção. *Revista Portuguesa de Educação*: año/vol. 17, nº 001, pp. 97-118 [Universidade do Minho: Braga/Portugal].
- CALDERHEAD, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. In: Villar Angulo, op. cit., pp. 21-37.
- CALERO, J.L. (2000). Investigación cualitativa y cuantitativa. Problemas no resueltos en los debates actuales. *Rev. Cubana Endocrinol* 2000; 11 (3): 192-8.
- CAMPBELL, D. (1974). Qualitative Knowing in action research. Paper to American Psychological Association.
- CÁRCERES, Álvarez R (1996). *El método científico en las ciencias de la salud. Las bases de la investigación biomédica*. Madrid: Díaz de Santos.
- CARLGREN, I.; HANDAL, G. & VAAGE, S. (1994) (ed.). *Teacher's minds and actions*. London: The Falmer Press.
- CARMO, A.A. do. (1982). *Educação Física: crítica de uma formação acrítica*. São Carlos: Centro de Educação e Ciências humanas, Universidade Federal de São Carlos, 184 p. (Dissertação de Mestrado).
- CARVALHO, A.M.P. & GIL-PEREZ, D. (2001). O saber e saber fazer do professor. In: A.D. CASTRO & A.M.P CARVALHO (Orgs) - *Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- CARVALHO, A.M.P. e GIL-PEREZ, D. (1993) *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. São Paulo: Cortez.
- CASTELLANI FILHO, L. (1988). *Educação Física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas, São Paulo: Papirus.

CAVALLARO, G.A. (1990). Planejamento e prática de ensino de professores de educação física em escolas públicas da cidade de São Paulo. São Paulo: Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, 87 p. (Dissertação de Mestrado)

CHIZZOTTI, Antônio (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e Desafios: ano/vol. 16, nº 002, pp. 221-236 [Universidade do Minho: Braga/Portugal].

CLARK, C. & PETERSON, P. (1986). Teachers' thought processes. In: M. Wittrock (edits.) *Handbook of Research of Teaching*. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Macmillan, 255-296.

COUTINHO, A.G. (1988). Educação Física: a prática da desigualdade. São Paulo: Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, 87 p. (Dissertação de Mestrado)

DAOLIO, Jocimar. (1995). Da cultura do corpo. Campinas, São Paulo: Papirus.

DARSIE, M. M. P. (1998). A reflexão distanciada na construção dos conhecimentos profissionais do professor em curso de formação inicial. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo.

DAY, C. (1991). Roles and relationships in qualitative research on teacher's thinking: a reconsideration. *Teaching & Teacher Education*, 7 (5/6), 537-547.

DAY, C.; CALDERHEAD, J. & DENICLO (1993) (edits.). *research on teacher thinking. Understanding professional development*. London: Falmer Press.

DAYRELL, Juarez T. (1996). A escola como espaço sócio-cultural. In: J. DAYRELL (Org.) - *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*. Belo Horizonte: UFMG.

ELBAZ, F. (1988). Cuestiones en el estudio del conocimiento de los profesores. In: Villar Angulo, op. cit., pp. 87-95.

ELLIOT, J. (1998) *The curriculum experiment: meeting the challenge of social change*. Buckingham, Open University Press.

ERICKSON, F. (1986). Qualitative methods research on teaching. In: M. Wittrock, op. cit., pp. 119-161.

ERICKSON, F. (1989). Métodos Cualitativos de Investigación sobre la Enseñanza. In M. Wittrock (Ed.), *La Investigación de la Enseñanza*, II. Métodos Cualitativos y de Observación. Madrid: Ediciones Padiós Ibérica.

FARIA, M.F. de. (1988). Competências básicas do professor que orienta as atividades de educação física no 1º segmento do 1º grau. Rio de Janeiro: Escola de Educação Física e Desporto, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 147 p. (Dissertação de Mestrado)

FERNÁNDEZ, Pita S. & DÍAZ, Pértiga S. (2000). Significancia estadística y relevancia clínica. *Cad Aten Primaria*; 8: 191-195.

FERREIRA, V.L.C. (1984). *Prática da Educação Física no 1º Grau*. São Paulo: Ibrasa.

FIGUEIREDO, S.L. da C. (1988). Estudo crítico sobre a participação do professor de educação física no conselho de classe das escolas oficiais do primeiro grau do município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 147 p. (Dissertação de Mestrado)

FITAS, A. (1988). Popper, Kuhn e Lakatos: três formas diferentes de estudar a ciência. *Vértice*, 69-77.

GALLARDO, J.S.P. (1988). *Preparação Profissional em Educação Física: um estudo dos currículos das escolas de educação física do estado de São Paulo e sua relação com a educação física na pré-escola e quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau*. São Paulo: Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, 146 p. (Dissertação de Mestrado).

GARRIDO, E. (1996). Analisando a interação verbal professor-alunos segundo categorias baseadas no Modelo de Mudança Conceitual. In: I. BRZEZINSKI (Org.), *Formação de professores: um desafio*. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás.

GARRIDO, E. (2001). Sala de Aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa para o professor. In: A.D. CASTRO & A.M.P. CARVALHO (Orgs) - *Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

GARRIDO, E.; PIMENTA, S.G. E MOURA, M.O. de. (2000). A pesquisa colaborativa como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In: A.J. MARIN (Org.) – Campinas: Papirus.

GIALDINO, I.V. (1993). Metodos cualitativos: los problemas teorico metodologicos. Buenos Aires: Centro Editor de America Latina.

GIMENO, J. (1988). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

GOUVEIA, A. M. (2002). Análise da influência dos pensamentos e decisões pré e interativas e dos comportamentos interactivos dos professores nas oportunidades de prática dos alunos. Dissertação de Mestrado. Univ. Técnica de Lisboa.

GRIMMETT, P. P. & ERIKSON, G. L. (1988) (edits.) Reflection in teacher education. New York: Teachers College Press.

GUBA, E. & LINCOLN, Y. (1989). Fourth Generation Evaluation. London: Sage Publications.

GUBA, E. (1985). Critérios de credibilidad en la investigación naturalista. In: José Gimeno & A. Pérez Gómez, op. cit., pp. 148-165.

HENRIQUE, J. (2004). Processos mediadores do professor e do aluno: uma abordagem quali-quantitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de educação física. Tese de doutorado. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

JANUÁRIO, C. (1992). O Pensamento do professor. Relação entre as decisões pré-interactivas e os comportamentos interativos de ensino em educação física. Dissertação de Doutoramento. FMH-UTL.

JANUÁRIO, C. (1996). Do pensamento do professor à sala de aula. Coimbra: Livraria Almedina.

KLEIN, L. R. (1996). Alfabetização: quem tem medo de ensinar. São Paulo: Cortez.

KUHN, T. S. (1962). The structure of scientific revolutions. Chicago. University of Chicago Press.

KUHN, T.S. (1989). A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva.

LEFERVRE, B. (1990). La recherche qualitative et l'analyse de contenu en sciences de l'éducation. In: Actes du Colloque international de l'AIPELF, La methodologie de la recherche en education, 1º vol., pp. 79-88.

LOWYCK, J. (1986). Pensamiento del profesor: una contribución al análisis de la complejidad de la enseñanza. In: Villar Angulo, op. cit., pp. 227-249.

MARCELO, C. (1987). El pensamiento del profesor. Barcelona: CEAC.

MINAYO, M. C. de S. (1998). O desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo - Rio de Janeiro.

MOREIRA, W.W. (1990). A ação do professor de educação física na escola: uma abordagem fenomenológica. Campinas, São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 210 p. (Tese de Doutoramento)

OLIVEIRA, Manfredo de Araújo (s/d). . Saber popular e saber científico. Tempo e Presença nº 250, vol. 12, Fortaleza.

PACHECO, J. A. (1995). Curriculum: teoria e práxis. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. (1995). O pensamento e a acção do professor. Porto: Porto Editora.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. In: J. Gimeno & A. Pérez Gómez, Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata, pp. 115-136.

PERRENOUD, P. (1996). Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude – Savoirs et compétences dans un métier complexe. Paris: ESF Editeur.

PINO, A. (1997). O biológico e o cultural nos processos cognitivos, em Linguagem, cultura e cognição: reflexão para o ensino de ciências. Anais do encontro sobre Teoria e Pesquisa em ensino de ciências. Campinas: gráfica da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 5-24.

PIRES, G. de L. (1990). Educação Física Escolar: concepções e práticas pedagógicas. Santa Maria: Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal de Santa Maria, 166p. (Dissertação de Mestrado)

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (2003) . Manual de investigação em ciências sociais . 3ª Edição. Lisboa: Gradiva.

REXÊLO, P. M. C. (2003). Planeamento da primeira etapa do ano lectivo. Conhecimento e competências segundo a perspectiva dos professores-estudantes e dos seus orientadores de estágio. Dissertação de Mestrado, Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

SANCHES, M. F. C. & JACINTO, M. (2004). Investigação sobre o pensamento dos professores: Multidimensionalidade, contributos e implicações. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: ano/vol. 03, pp.131-233.

SANTOS, P.R. (1984). Competências didáticas básicas do professor de educação física a nível de 2º segmento de 1º grau. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 97 p. (Dissertação de Mestrado).

SARAIVA, C. A. (1997). Análise das decisões pré e pós-interativas em professores com níveis diferenciados de domínio da matéria de ensino. Dissertação de Mestrado Lisboa:Universidade Técnica de Lisboa.

SCHÖN, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York, NY: Basic Books.

SCHÖN, D. A. (1991). The reflective turn: Case studies in and on educational practice. New York: Teachers College Press.

SCHON, D.A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: A. Nóvoa – Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote.

SERAFINI, Ó. (1991). Analisis cuantitativo de las creencias: una propuesta global. Braga: U.M. (policopiado).

SHIGUNOV NETO, A. & MACIEL, L.S.B. (Orgs). (2004). Formação de Professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez.

SHULMAN, L. (1986). Paradigms and Research Programs in the study of teaching: a contemporary perspective. In: M. Wittrock, op. cit., pp. 3-36.

SOARES, C.L. (1994). Educação Física: raízes européias e Brasil. Campinas, São Paulo: Autores Associados.

STRAUSS, AL. (1987). Qualitative analysis for social scientifics. New York: Cambridge University oress.

TEIXEIRA, I.C. (1996). Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: J.T. Dayrell (Org.) - Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura. Belo Horizonte: UFMG.

TERRAZZAN, E.; CHAVES, T.V.; HERNANDES, C.L. (2000). Currículo e mudanças didática em sala de aula: acompanhando a prática pedagógica de professores em serviço. Atas do VII encontro de Pesquisa em ensino de Física. Florianópolis.

TESCH, R. (1990). Qualitative Research. Analysis types & software tools. New York: Falmer Press.

VILLAR ÂNGULO, L. (1988). Reflexiones en y sobre la acción de profesores de E.G.B. en ejercicio en situaciones interactivas de clase. In: Actas du colloque international de l'AIPELF, Lisboa, 2º vol., pp. 133-190.

WALKER, R. (1989). Métodos de investigación para el profesorado. Madrid: Morata.

ZABALZA, M. (1988a). Pensamiento del profesor y desarrollo dicactico. Enseñanza, 4-5, Separata, 109-138.

ZABALZA, M. (1988b). Condiciones metodológicas en el estudio del pensamiento del professor. Los autoinformes. In: C. Marcelo (edit.), Avances en el estudio del pensamiento de los profesores. Sevilla, S.P.U.S, pp. 9-41.

ZABALZA, M. (1994). Diários de Aula – Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora.

ZABALZA, M. (2002). O desenvolvimento curricular na escola. Porto: ASA.

ZEICHNER, K. (1993). A formação reflexiva dos professores: Idéias e práticas. Lisboa: Educa.

ZEICHNER, K. (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: C.M.G. Geraldi et al. (Orgs) Cartografias do trabalho docente. Campinas: Mercado das Letras.

## **APÊNDICES**

### **Apêndice A**

#### **ENTREVISTA PRÉ-AULA**

##### **➤ Guião de Questões**

1. Quais as suas preocupações para a aula de hoje?
2. Que efeito pretende nos alunos com esta aula?
3. Vai avaliar os alunos? Como?
4. Como caracteriza os alunos desta turma? Existem alunos ou características que mereçam um relevo especial?
5. Que preocupação teve em relação aos materiais?
6. As suas estratégias de ensino poderão colocar problemas? Porquê?
7. Quais os conteúdos para esta aula? Porquê?
8. Quais os aspectos que podem ser mais críticos nesta aula?
9. Face a esses aspectos críticos que alternativas possui?



## Apêndice B

### SISTEMA DE ANÁLISE PENSAMENTO DIDÁCTICOS

#### ➤ Categorias, definições e exemplos de codificação:

1. **Avaliação** – referência à utilização de técnicas e procedimentos de avaliação sobre a aprendizagem dos alunos – ex.: *“nós na unidade didáctica definimos dois exercícios-critérios”*.
2. **Clima** – procedimentos e preocupações relativas ao ambiente psicossocial e de relação em que decorre a aula – ex.: *“dar feedback, normalmente positivo ou, talvez, até em gênero de brincadeira”*.
3. **Conteúdos** – enunciados relativos à seleção, seqüência, quantidade e características específicas das matérias de ensino, atividades ou situações de prática (exceto as decisões sobre definição de objetivos e as referências a temas de unidades didáticas) – ex.: *“para já vou fazer um exercício de passe de dedos, vou tentar verificar como é que está a situação”*.
4. **Disciplina** – referência a pensamentos ou decisões sobre a organização, controle e manutenção dos alunos em comportamentos apropriados, ou em relação à ocorrência de comportamentos inapropriados – ex.: *“e eles dispersam-se muito, lançam bolas ao cesto, driblam, demoram muito tempo a parar, apesar de haver grande insistência desde o princípio do ano”*.
5. **Estratégias de Aprendizagem de Ensino** – construções mais gerais sobre as abordagens estabelecidas para o ensino e a aprendizagem ou a utilização de estilos e estratégias particulares – ex.: *“em todas as situações há um ou mais tipos de dificuldades. No enrolamento à frente e no apoio invertido há duas situações”*. – estilo de ensino inclusivo, segundo a classificação de Mosston (1981).
6. **Gestão** – decisões e pensamentos sobre a organização das atividades; subcategorias consideradas:
  - 6.1. **Material** – proposições sobre a seção, montagem, utilização e avaliação de instalações, espaços, equipamentos e materiais para a aula – ex.: *“a preocupação essencial é gerir os dois espaços que vou ter [...] e depois é a questão das bolas para uma situação da aula em que vão estar divididos- num dos grupos é uma bola para cada aluno, no outro grupo não”*.
  - 6.2. **Organização de Alunos** – decisões e pensamentos relativos à formação de grupos de trabalho e disposição dos alunos pelos espaços, materiais e tarefas – ex.: *“num dos grupos há uma bola para cada aluno, no outro grupo não”*.
  - 6.3. **Regras** – estabelecimento de regras de participação dos alunos e de rotinas nas atividades – ex.: *“tentei combinar com eles um sinal – portanto, um apito, eles ficam no seu lugar para eu falar”*.
  - 6.4. **Tempo** – decisões e preocupações relativas ao tempo de aula – ex.: *“não gosto de ver ninguém parado, tudo tem que estar em atividade, mesmo nas mudanças de atividade procuro que eles se organizem rapidamente”*.
  - 6.5. **Outras** decisões relativas à gestão.
7. **Instrução** – decisões e pensamentos sobre procedimentos relativos à ação direta do docente de orientar e conduzir as aprendizagens engloba as seguintes subcategorias:
  - 7.1. **Alunos como Agentes de Ensino** – referência à utilização de alunos para demonstrar ou servir de monitores – ex.: *“geralmente no fim, costumo pedir a alguns, ou a todos consoante o tempo, para exemplificar e criar o seu próprio movimento, e todos imitam esse movimento”*.
  - 7.2. **Apresentação da Informação** – decisões e pensamentos sobre os episódios de apresentação e estruturação da matéria aos alunos – ex.: *“depois vou ali para o quadro aonde vou, mais uma vez relembrar o sistema de rotação e de marcação de pontos”*.
  - 7.3. **Feedback** – decisões e pensamentos sobre a reação do professor à prestação do aluno – ex.: *“costumo estar sempre a intervir a dar feedback, normalmente positivos”*.
  - 7.4. **Supervisão** – decisões sobre o controle das atividades de aprendizagem dos alunos, excetuando as referências a feedback – ex.: *“vou estabelecer um sistema de rotação, vou passar por todos os grupos e informar os grupos todos”*.
  - 7.5. **Outras** decisões relativas à instrução
8. **Objetivos** – decisões sobre metas propostas para a atividade.
9. **Outras** decisões não enquadradas nas categorias anteriores.

## Apêndice C

### SISTEMA DE ANÁLISE DIAGNÓSTICO DE ALUNOS

#### ➤ Categorias, definições e exemplos de codificação:

**A – Dimensão Especificação** – qualidade do diagnóstico de alunos ser mais ou menos explícito e preciso; para isso foram criadas duas categorias:

1. **Genérico** – avaliação global da turma ou dos alunos – exs.: *“pronto têm alguns erros até nos gestos técnicos”*; *“mas em jogo já fazem algumas coisas”*.

2. **Específico** – qualidade do diagnóstico ser concreto em relação à precisão de erros, dificuldades ou critérios de sucesso nas tarefas motoras, ou em relação às suficiências/insuficiências pessoais e educacionais dos alunos – ex.: *“o aluno recusa-se a realizar o apoio invertido porque tem medo”*.

**B – Dimensão Foco** – para além, da especificidade dos enunciados, o professor pode referir-se a aspectos de ordem acadêmica ou comportamental:

3. **Acadêmico** – características focadas que se prendem com as aprendizagens programáticas em Educação Física – ex.: *“eles já fazem a leitura do jogo já não jogam à toa, já não aglomeram sobre a bola”*. [cada característica foi contabilizada como uma unidade].

4. **Comportamento** – aspectos que se prendem com fatores da participação nos planos pessoal, social e emocional do aluno, ou ligados à dimensão disciplina/indisciplina na sala de aula – ex.: *“eles são bonzinhos, dão-se uns com os outros”*.

**C – Dimensão Individualização** – grau de identificação e de particularização dos problemas e dificuldades dos alunos; subcategorias consideradas:

5. **Turma** – referência a características da turma ou dos alunos no seu conjunto – ex.: *“essa turma já tem um nível (...) não é o nível iniciante”*.

6. **Grupo** – refere-se a grupos de alunos – ex.: *“gostei da prestação daquele grupo que melhorou bastante”*.

7. **Aluno** – precisa características, perfis e estados de desenvolvimento ou de aprendizagem dos alunos tomados individualmente – ex.: *“o aluno recusa-se a realizar o apoio invertido porque tem medo”*.

## Apêndice D

### SISTEMA DE ANÁLISE DIFERENCIAÇÃO DO ENSINO PRÉ-INTERACTIVO

#### ➤ Categorias, definições e exemplos de codificação:

1. **Ensino Diferenciado** – intenção de promover um ensino mais individualizado e ajustado às características e níveis dos alunos. Esta intenção pode manifestar-se sob várias formas:

1.1. **Em Objetivos** diferenciados para alunos – ex.: *“que os alunos se vão apercebendo cada vez mais com a execução dos gestos técnicos de uma forma mais correta, não estando tão desconcentrados naquilo que estão a fazer, estando mais empenhados e percebendo quilo que são os conceitos fundamentais dos gestos técnicos. No outro grupo, em jogo, introduzir alguns conceitos fundamentais em jogo, como o drible pelo corredor central, além da ocupação dos espaços, da marcação homem – que já foi feito nas aulas anteriores, mas também a ocupação racional do espaço no ataque, com 5 jogadores abertos, e é fundamentalmente o drible pelo corredor central, com a posição dos laterais e dos outros elementos”*.

1.2. **Em Tarefas de Aprendizagem** ou situações de exercício, modificadas ou diferentes para alguns alunos, embora os objetivos permaneçam os mesmos – ex.: *“no geral a turma está a reagir bem aos exercícios de manchete, e que haja alguns alunos que não estejam a reagir tão bem, vamos tentar o velho truque da parede – ver se eles conseguem controlar o movimento em relação à parede”*.

1.3. **Em Estratégias de Ensino** – procedimentos diferenciados do professor para os alunos – de ordem estratégica, num sentido geral, e de ordem tática – ex.: *“feita esta primeira abordagem [...] se não houver, de fato, uma progressão considerada satisfatória da parte de todos os alunos e de alguns em especial, terei que fazer um trabalho mais individualizado e recorrer a outras estratégias, no sentido que eles ultrapassem, de fato, essas dificuldades maiores”*.

2. **Ensino Indiferenciado** – ausência de referência à intenção pedagógica de diferenciar o ensino.

## Apêndice E

### DICIONÁRIO DE VARIÁVEIS

<b>Abreviaturas</b>	<b>Identificação da Variável</b>	<b>Fase de Ensino</b>	<b>Tipo</b>
D Alt	<i>Decisões alternativas</i>	Pré-Interativa	Continua
DL Exp	<i>Decisões legitimadas pela experiência</i>	“	“
DL PI	<i>Decisões legitimadas pelo planejamento</i>	“	“
DL Prec	<i>Decisões legitimadas por concepções</i>	“	“
Dg Ac	<i>Diagnóstico acadêmico</i>	“	“
Dg Al	<i>Diagnóstico aluno</i>	“	“
Dg Com	<i>Diagnóstico comportamento</i>	“	“
Dg Esp	<i>Diagnóstico específico</i>	“	“
Dg Fr	<i>Diagnóstico frequência</i>	“	“
Dg Gen	<i>Diagnóstico genérico</i>	“	“
Dg Gr	<i>Diagnóstico grupo</i>	“	“
Dg Tur	<i>Diagnóstico turma</i>	“	“
Difer	<i>Diferenciação do ensino</i> <sup>1</sup>	“	“
Difer Est	<i>Diferenciação em estratégia</i> <sup>2</sup>	“	Nominal
Difer Obj	<i>Diferenciação em objetivos</i> <sup>3</sup>	“	“
Difer S Ex	<i>Diferenciação em situações de exercício</i> <sup>4</sup>	“	“
Expl Obj	<i>Explicitação de objetivos</i> <sup>5</sup>	“	“

<sup>1</sup> Considerada como variável contínua, a partir de uma escala nominal de 4 modalidades.

<sup>2</sup> Categoria do sistema nominal *Diferenciação do ensino*, com 4 modalidades.

<sup>3</sup> Categoria do sistema nominal *Diferenciação do ensino*, com 4 modalidades.

<sup>4</sup> idem.

<sup>5</sup> É uma variável dicotômica: *Sim/Não*; quando não se refere o pólo caracterizador é tomado o valor ‘*Sim*’.

## Apêndice E

### DICIONÁRIO DE VARIÁVEIS (Continuação)

<b>Abreviaturas</b>	<b>Identificação da Variável</b>	<b>Fase de Ensino</b>	<b>Tipo</b>
Indifer	<i>Indiferenciação<sup>6</sup></i>	Pré-Interativa	Nominal
PD Avl	<i>Pensamento didáticos/Avaliação</i>	“	Continua
PD Cat	<i>Pensamentos didáticos/Categorias</i>	“	“
PD Cli	<i>Pensamentos didáticos/Clima</i>	“	“
PD Con	<i>Pensamentos didáticos/Conteúdo</i>	“	“
PD Dis	<i>Pensamentos didáticos/Disciplina</i>	“	“
PD Est	<i>Pensamentos didáticos/Estratégias</i>	“	“
PD Fr	<i>Pensamentos didáticos/Frequência</i>	“	“
PD Ges	<i>Pensamentos didáticos/Gestão</i>	“	“
PD Ins	<i>Pensamentos didáticos/Instrução</i>	“	“
PD Obj	<i>Pensamentos didáticos/Objetivos</i>	“	“
PD Out	<i>Pensamentos didáticos/Outros</i>	“	“
PP Act	<i>Preocupações práticas/Atividade</i>	“	“
PP Imp	<i>Preocupações práticas/Impacto</i>	“	“
PP Fr	<i>Preocupações práticas/frequência</i>	“	“
PP Pp	<i>Preocupações práticas/Próprio</i>	“	“

<sup>6</sup> A experiência Profissional constitui uma variável dicotômica – Professor com experiência ou Estagiário.

<sup>7</sup> idem.

<sup>8</sup> Categoria do sistema nominal *Diferenciação do ensino*, com 4 modalidades.

## Apêndice F

### CARTA DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA À INSTITUIÇÃO DE ENSINO



**Universidade Técnica de Lisboa  
Faculdade de Motricidade Humana**



Conselheiro Lafaiete, 22 de Fevereiro de 2006

Ilmo. Srº.  
Carlos Alberto dos Santos

Ref.: Autorização para realização de estudo

Através desta, solicito a autorização para a realização de um estudo com os académicos do Curso de Educação Física que estejam cumprindo créditos na Disciplina Estágio Curricular Supervisionado com ênfase em Licenciatura. A pesquisa se dará nas dependências da própria Instituição de Ensino. Os alunos interessados em colaborar na pesquisa, estarão preenchendo uma carta de aceite, que justifique a sua livre e espontânea vontade de participar do estudo. Sendo este parte integrante da Dissertação do Curso de Mestrado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa, sendo orientado pelo Profº Drº Carlos Januário.

**“A data pretendida é a partir do dia 06/03/2006 durante o período da noite.”**

Contando com a valiosa colaboração de V. Sª., apresentamos nossos antecipados agradecimentos, assim como colocamo-nos ao inteiro dispor para esclarecimentos.

Atenciosamente,

---

Francis Natally de Almeida Anacleto  
(Orientando)

Eu, \_\_\_\_\_, Coordenador do Curso de Educação Física da Universidade Presidente Antônio Carlos de Conselheiro Lafaiete autorizo a realização da pesquisa junto aos académicos e nas dependências desta Instituição de Ensino.

Conselheiro Lafaiete, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006.

---

Assinatura do Coordenador

## Apêndice G

### CARTA DE ACEITE ASSINADA PELO PROFESSOR ESTAGIÁRIO



Universidade Técnica de Lisboa  
Faculdade de Motricidade Humana



Conselheiro Lafaiete, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006

Prezado Acadêmico!

Ref.: Aceitação na participação do estudo.

Esta pesquisa tem como objetivo responder a seguinte pergunta:

**“No âmbito do Pensamento do Professor, quais são as decisões Pré-Interativas dos professores estagiários do Curso de Educação Física, quando estão a planificar a sua ação educativa?”**

Para podermos desenvolver este estudo necessitamos da colaboração de muitos académicos que estejam cumprindo créditos na Disciplina Estágio Curricular Supervisionado com ênfase em Licenciatura. Seu nome e dados pessoais não serão mencionados no trabalho, porque este estudo será realizado de **“FORMA ANÔNIMA E ÉTICA”**.

Nós garantimos a você que a gravação desta entrevista será estritamente confidencial. Esperamos que os resultados desta pesquisa possam influenciar na formação de futuros professores, como também, servir de referência para outros trabalhos.

Vale ressaltar que este estudo não trará nenhum risco a sua imagem social e/ou profissional e **“sua identidade não será revelada”**.

A participação é voluntária, e é seu direito cancelar a participação a qualquer momento.

Eu, \_\_\_\_\_ aceito participar de livre e espontânea vontade desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Ass. do Acadêmico Estagiário

## Apêndice H

### FORMULÁRIO DE CADASTRO DOS PROFESSORES ESTAGIÁRIOS



**Universidade Técnica de Lisboa**  
**Faculdade de Motricidade Humana**



**NOME DO ALUNO:** \_\_\_\_\_;

**INSTITUIÇÃO CONVENIADA:** \_\_\_\_\_;

**END:** \_\_\_\_\_; **Nº:** \_\_\_\_\_;

**BAIRRO:** \_\_\_\_\_; **CIDADE:** \_\_\_\_\_; **TEL:** ( ) \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_;

**Profº RESPONSÁVEL:** \_\_\_\_\_;

**DIRETOR:** \_\_\_\_\_;

➤ **NÍVEL QUE LECIONA:** ( ) ED. INFANTIL; ( ) ENS. FUNDAMENTAL, ( ) ENS. MÉDIO ;

**DIAS E TURNOS QUE LECIONA:**

➤ **SEGUNDA-FEIRA:** ( ) MATUTINO ( ) VESPERTINO **Nº DE AULAS:** \_\_\_\_\_;

➤ **TERÇA-FEIRA:** ( ) MATUTINO ( ) VESPERTINO **Nº DE AULAS:** \_\_\_\_\_;

➤ **QUARTA-FEIRA:** ( ) MATUTINO ( ) VESPERTINO **Nº DE AULAS:** \_\_\_\_\_;

➤ **QUINTA-FEIRA:** ( ) MATUTINO ( ) VESPERTINO **Nº DE AULAS:** \_\_\_\_\_;

➤ **SEXTA-FEIRA:** ( ) MATUTINO ( ) VESPERTINO **Nº DE AULAS:** \_\_\_\_\_;

**Nº DE ENTREVISTAS REALIZADAS:**

➤ ( ) **1ª ENTREVISTA – DATA:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_; **Ass. do Estágiaio:** \_\_\_\_\_;

➤ ( ) **2ª ENTREVISTA – DATA:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_; **Ass. do Estágiaio:** \_\_\_\_\_;

➤ ( ) **3ª ENTREVISTA – DATA:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_; **Ass. do Estágiaio:** \_\_\_\_\_;



## Apêndice I

### FORMULÁRIO DE CONTROLE DE COLETA DE DADOS



**Universidade Técnica de Lisboa**  
**Faculdade de Motricidade Humana**



**Ficha de Controle de Coleta de Dados**

Nº	ESTÁGIARIO	ENTREVISTA								
		Nº	Data	REC	Nº	Data	REC	Nº	Data	REC
01		1ª			2ª			3ª		
02		1ª			2ª			3ª		
03		1ª			2ª			3ª		
04		1ª			2ª			3ª		
05		1ª			2ª			3ª		
06		1ª			2ª			3ª		
07		1ª			2ª			3ª		
08		1ª			2ª			3ª		
09		1ª			2ª			3ª		
10		1ª			2ª			3ª		
11		1ª			2ª			3ª		
12		1ª			2ª			3ª		
13		1ª			2ª			3ª		
14		1ª			2ª			3ª		
15		1ª			2ª			3ª		
16		1ª			2ª			3ª		
17		1ª			2ª			3ª		
18		1ª			2ª			3ª		
19		1ª			2ª			3ª		
20		1ª			2ª			3ª		
21		1ª			2ª			3ª		
22		1ª			2ª			3ª		
23		1ª			2ª			3ª		
24		1ª			2ª			3ª		
25		1ª			2ª			3ª		
26		1ª			2ª			3ª		
27		1ª			2ª			3ª		
28		1ª			2ª			3ª		
29		1ª			2ª			3ª		
30		1ª			2ª			3ª		